# نوقشـــت هـــذه الرســـالة

## اختبار الينـــوي لقدرات النفس اللغوية ــ دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق

وأجيزت يـــوم الاثنيـــــن الواقع في٢٠١٠/٩/٢٧ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

| الاســـــــم | الصفـــــة | التوقيـــــع |
|---|---|---|
| د. إيمـــان عـــــز | عضـــواً | |
| د. عزيـــزة رحمـــة | عضواً مشرفاً | |
| د. يســـرى عبـــود | عضـــواً | |

تـــم إجـــراء التعديلات المطلوبة وأصـــبحت الرســـالة صـــالحة لمـــنح درجـــة الماجســـتير في التربية ــ قسم القياس والتقويم .

جـــامعـــــة دمشـــق
كليـــــة التربية
قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي

# اختبار الينوي لقدرات النفس ـ لغوية

## دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق

رسالة معدّة لنيل درجة الماجستير في القياس والتقويم النفسي والتربوي

إعداد الطالبة
نوال إسماعيل المطلق

إشراف الدكتورة
عزيزة رحمة
المدرسة في قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي

العام: 2009م / 2010م

# إهــداء

إلى ذاك الوجه الذي أعشقه... إلى ملهمي وقدوتي وعنوان النجاح عندي... إلى الملاك الحارس وشلال الحنين... أيها القلب الكبير أهديك نجاحي...

**والــدي**

إلى من بقلب الرحمة وأيدي الحنان ربتني... إلى من بحكمة العقــل وعيــون الأمــل رعتني.. إلى الحضن الدافئ والصدر الحنون.. إلى صورة الحقيقــة التــي لا تعــرف الزيف.. إلى التي صنعت من مر الحياة حلاوة.. إلى من جعلت من نور عينيها منــارةً لحياتي...

**أمــي**

إلى الذي أهداني أجمل أيامي وأحلاها... إلى الذي منحني دفء هواه فلاً ونــرجس... إلى النور الذي يضيء حياتي... سنبقى معاً قلباً واحداً وروحاً واحدة...

**زوجــي**

إلى الأزاهير التي تفتحت على مخدتي.. إلى الأطياف التي عانقت روحي.. إلى من هم الإنسانية والوجود.. إلى من هم حياتي وكل حياتي.. إلى رفاق دربي...

**أخــوتي**

إلى فرحة العمر... إلى الذي لم أختره وكان لي نعم الأخ... إلى الذي بكلماته قد أطال عمري... إلى بيادر رُسمت داخل عيونه لاستمد إصراري...

**أخي عبد الله**

إلى من كانوا سنداً وعوناً لي في هذه السنين... إلى من دعمــوني وأنــاروا طريقــي بحبهم... إلى من نزعوا أشواك طريقي ليزرعوها ورود... إلى من جمعتني معهم أحلى الأيام...إلى الذين ساروا معي الدرب فكنت منهم وكانوا مني... إلى من هم أجزاء مــن روحي وقلبي... إلى من لا تحلو الحياة إلا بقربهم...

**أخواتي خولة ــ أمينة ــ منى**

# كلمة شكر

تدور عجلة الزمان مسرعة وتمر أيامها لتكسب أناسها خبرة ومعرفة وتنقلهم من مرحلة إلى أخرى، وها نحن وصلنا إلى نهاية مطاف إحدى مراحلنا، والمعروف أنها من أجمل المراحل التي يمر بها الإنسان، فقد اكتسبنا خلالها علماً عظيماً ودروساً قيمة.....

أتقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات التقدير والامتنان **لأستاذتي الفاضلة الدكتورة عزيزة رحمة** لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، والتي لم تبخل علي يوماً بالنصح والإرشاد وكانت لي خير القدوة والمثل فتعلمت منها الكثير وبفضلها سعيت لامتلاك مهارات البحث العلمي وتيمناً بها جهدت لتمثل روح الباحث وأخلاقياته.

وأغتنم الفرصة لأعبر عن تقديري وامتناني إلى **عمادة كلية التربية والسادة أعضاء هيئة التدريس ولجنة الحكم**، على ما قدموه من توجيهات وملاحظات قومت مسار البحث وصححته ورسمت منهجيته للوصول لأهداف البحث.

وأخيراً وليس آخراً كلُّ الشكر والتقدير لكافة **الزملاء والزميلات** الذين ساهموا في إنجاز هذا البحث وأذكر في مقدمة هؤلاء **والديّ و زوجي ومنى مطلق** لتزويدي بالمساعدة في العمل، ولحبهم وتحملهم معي عبء تنفيذ هذا البحث.

**الباحثة نوال المطلق**

# فهرس المحتويات


| موضوع المحتوى | رقم الصفحة |
|---|---|
| **الفصل الأول : موضوع البحث ومنهجه** | **13-1** |
| مقدمة | 4-2 |
| موضوع البحث. | 6-4 |
| أهمية البحث. | 7-6 |
| أهداف البحث. | 7 |
| أسئلة البحث. | 8 |
| منهج البحث وإجراءاته. | 9-8 |
| أدوات البحث. | 10-9 |
| مجتمع البحث وعينته. | 10 |
| حدود البحث. | 11-10 |
| مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية. | 13-11 |
| **الفصل الثاني : الدراسات السابقة** | **29-14** |
| مقدمة | 15 |
| أولاً: ــ الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاختبار( ITPA ). | 26-15 |
| ثانياً: ــ الدراسات العربية المتعلقة بالاختبار ( ITPA ). | 28-26 |
| تعقيب على الدراسات السابقة. | 28 |
| ما تميز به البحث الحالي من الدراسات السابقة. | 29 |
| **الفصل الثالث : وصف الاختبار** | **64-30** |
| مقدمة | 31 |
| هدف الاختبار. | 31 |
| مراحل تطور اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية | 34-32 |
| الطبعة الثانية للاختبار وضعها (Kirk, MacCarthy, 1968) | 35 |
| أقسام الطبعة الثانية المعدلة لاختبار الينوي (1968) اختصاراً (ITPA ) | 36-35 |
| الصورة المعدلة والمطبوعة للاختبار مرة ثالثة 2001 ( Donald D. Hammill Nancy Mather Rhia Roberts, 2001): | 38-37 |
| وصف الاختبار(ITPA-3). | 38-37 |

| موضوع المحتوى | رقم الصفحة |
|---|---|
| مكونات الاختبار وأقسامه | 38 |
| وصف الاختبارات الفرعية ( ITPA-3). | 39 |
| الاختبارات الفرعية ، وتعليمات التطبيق. | 43-39 |
| الاختبارات المركبة. | 45-43 |
| تعليمات تصحيح الاختبار. | 45 |
| الصورة الأولية لعدد البنود المطبقة على العينة في كل اختبار فرعي. | 46-45 |
| النظرية التي استند إليها الاختبار. | 49-46 |
| النظرية المعرفية | 54-50 |
| نظرية معالجة المعلومات نظرية باس (PASS Theory) | 59-54 |
| الصورة الأمريكية للاختبار. | 59 |
| الخصائص السيكومترية للاختبارـــ صدق الاختبار. | 64-59 |
| ثبات الاختبار | 61-60 |
| استخراج المعايير | 64-61 |
| **الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته** | **114-65** |
| مقدمة | 66 |
| أدوات البحث. | 107-66 |
| أولاً– اختبار رافن للمصفوفات .( Raven Standard progressive Matrices 1998 ). | 67-66 |
| هدف الاختبار . | 66 |
| وصف الاختبار | 66 |
| الخصائص السيكومترية لاختبار الصدق ولثبات | 67 |
| تطبيق الاختبار. | 67 |
| ثانياً ـــ مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (مايكل بست). | 72-68 |
| هدف المقياس . | 68 |
| وصف المقياس. | 68 |
| تفسير الدرجات. | 68 |
| الخصائص السيكومترية للمقياس. | 69 |
| عينة الصدق والثبات لمقياس تقدير سلوك التلميذ | 72-69 |

| موضوع المحتوى | رقم الصفحة |
|---|---|
| أولاً: الصدق. | 71-69 |
| ثانياً :الثبات. | 72-71 |
| ثالثاً ــ مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم – إعداد الزيات | 76-73 |
| هدف المقياس ــ وصف المقياس | 73 |
| الخصائص السيكومترية للمقياس ــ أولاً : الصدق | 76-73 |
| ثانياً : الثبات | 76-75 |
| رابعاً ــ بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية: | 80-76 |
| هدف المقاييس | 76 |
| وصف المقياس | 77-76 |
| الدراسة السيكومترية للمقياس ــ اولاً :الصدق | 79-77 |
| ثانياً :الثبات | 80 |
| خامساً ــ اختبار القراءة الصفي لراضي الوقفي | 82-80 |
| هدف الاختبار ــ وصف الاختبار | 81-80 |
| الدراسة السيكومترية للاختبار ــ أولاً : الصدق | 82-81 |
| ثانياً : الثبات | 82 |
| سادساً ــ اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية و المعروف اختصاراً(ITPA3) | 107-83 |
| هدف الاختبار ووصفه (ITPA3) | 83 |
| اولاً ــ خطوات إعداد الصورة السورية من اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية | 86-83 |
| الدراسة الاستطلاعية. | 87-86 |
| إخراج الاختبار في صورته النهائية. | 88-87 |
| دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس(ITPA3) | 107-88 |
| أولاً : الصدق | 103-89 |
| صدق المحتوى | 90-89 |
| الاتساق الداخلي | 96-90 |
| الصدق المحكي. | 98-96 |
| الصدق بالفروق الطرفية. | 99-98 |
| الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة. | 101-100 |

| موضوع المحتوى | رقم الصفحة |
|---|---|
| حساب معاملات السهولة لاختبار(ITPA 3) لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | 102-101 |
| حساب معامل تمييز اختبار (ITPA 3) لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | 103 |
| ثانياً : ثبات الاختبار | 107-104 |
| المجتمع الأصلي | 108-107 |
| خطوات اختيار عينة البحث | 111-108 |
| تتكون عينة الدراسة | 112 |
| إجراءات التطبيق | 114-112 |
| تعليمات تصحيح الاختبار | 114 |
| **الفصل الخامس: نتائج البحث ومناقشتها** | **145-115** |
| مقدمة. | 116 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول. | 122-116 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني. | 129-122 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث. | 135-129 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع. | 136-135 |
| النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس. | 143-137 |
| إجمالي نتائج البحث. | 145-143 |
| مقترحات البحث. | 146 |
| **ملخص البحث باللغة العربية.** | **155-147** |
| **المراجع** | **165-156** |
| المراجع باللغة العربية. | 161-156 |
| المراجع باللغة الانكليزية | 165-162 |
| **الملاحق.** | **172-166** |
| ملخص البحث باللغة الأجنبية. | **I-VI** |

# فهرس الجداول


| م | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | وصف للاختبارات الفرعية لمقياس (ITPA-3). | 39 |
| 2 | توزيع عدد عبارات مقياس(ITPA-3) الصورة الأولية. | 46-45 |
| 3 | خصائص عينة الصدق والثبات وأدوات البحث من حيث العمر والجنس والعدد. | 69 |
| | **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم – إعداد مايكل بست** | |
| 4 | معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمقياس مايكل بست | 70 |
| 5 | معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية مايكل بست | 71 |
| 6 | مؤشرات ثبات اختبار مايكل بست بطريقة إعادة التطبيق مايكل بست | 71 |
| 7 | مؤشرات ثبات مقياس مايكل بست بطريقة التجزئة النصفية و معامل كرونباخ إلفا مايكل بست | 72 |
| | **مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم – إعداد الزيات** | |
| 8 | معامل ارتباط كل مجال من مجالات المقياس- تقدير الخصائص السلوكية مع الدرجة الكلية للمقياس | 74 |
| 9 | معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه(لمقياس تقدير الخصائص السلوكية) | 74 |
| 10 | معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس تقدير الخصائص السلوكية | 75 |
| 11 | معامل الثبات ( الإعادة ــ التجزئة ــ إلفا) لمقياس تقدير الخصائص السلوكية | 76 |
| | **بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية** | |
| 12 | درجة ارتباط كل مجال من مجالات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بالدرجة الكلية | 78 |
| 13 | معاملات ارتباط كل بند بمجموع درجات الاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه | 78 |
| 14 | معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس | 79 |
| 15 | معاملات ثبات المقاييس الفرعية (الإعادة ــ معادلة كرونباخ إلفاــ التجزئة النصفية) | 80 |
| | **اختبار القراءة الصفي ــ راضي الوقفي** | |
| 16 | معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمجال الاستيعاب (اختبار القراءة الصفي) | 81 |
| 17 | معامل ارتباط كل مجال بالمجموع الكلي للاختبار (عدد الأخطاء1 ــ 2) | 82 |
| 18 | معامل الثبات بطريقة التجزئة ومعادلة كرونباخ إلفا | 82 |
| | **اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية المعروف اختصاراً(ITPA3).** | |

| م | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 19 | البنود التي جرت التعديلات عليها في مقياس (ITPA) بناءً على رأي السادة المحكمين | 84 |
| 20 | خصائص العينة الاستطلاعية من حيث والجنس والعمر | 87 |
| 21 | توزيع عدد عبارات كل مقياس فرعي (ITPA3) في الصورة النهائية | 88 |
| 22 | خصائص عينة الصدق والثبات لاختبار الينوي من حيث العمر والجنس | 88 |
| 23 | نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس(ITPA-3) في الصورة الأولية(الاختبارات الفرعية المحكية) | 90-89 |
| 24 | نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس(ITPA-3) في الصورة الأولية (الاختبارات الفرعية المكتوبة) | 90 |
| 25 | معاملات الارتباطات الداخلية لاختبار الينوي ومستويات دلالتها | 91 |
| 26 | معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس | 92 |
| 27 | معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس وبالدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمستويات العمر الزمني (9 ــ 10 ــ 11) سنة | 93 |
| 28 | معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغير الجنس | 93 |
| 29 | وسيط معاملات ارتباط كل بند بمجموع درجات المقياس الفرعي، الذي ينتمي إليه من حيث العمر والجنس | 94 |
| 30 | وسيط معاملات ارتباط مجموع درجات كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس وفق العمر والجنس وسيط الاتساق الداخلي للمجال مع المجموع الكلي للمقياس | 95 |
| 31 | معامل ارتباط المقاييس الفرعية لمقياس الينوي بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية والرياضيات للأعمار الثلاثة مجتمعة(9ــ 10ــ11) سنة | 96 |
| 32 | يوضح معامل ارتباط (بيرسون) اختبار الينوي باختبار القراءة | 97 |
| 33 | يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ــ الفروق الطرفية | 99 |
| 34 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين العاديتين وذوي صعوبات التعلم | 100 |
| 35 | معاملات سهولة البنود اختبار (ITPA 3) للعينة المنقاة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم | 102 |
| 36 | معامل تمييز البنود للعينة المنتقاة لاختبار (ITPA 3) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم | 103 |
| 37 | معاملات الثبات في اختبار الينوي بالإعادة وفق العمر والجنس | 104 |
| 38 | معاملات معاملات كيودر و ريتشاردسون والخطأ المعياري ( اختبار الينوي) | 106-105 |
| 39 | معاملات ثبات اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطريقة التجزئة النصفية | 107 |
| 40 | عدد تلاميذ المجتمع الأصلي للصفوف الثلاثة( ذكورــ إناث) | 108 |

| م | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 41 | عدد التلاميذ في المدارس المنتقاة لصفوف الثالث و الرابع و الخامس | 108 |
| 42 | عدد تلاميذ صعوبات التعلم ونسب تمثيلهم للعينة المنتقاة | 112 |
| 43 | عينة التعيير (صعوبات التعلم) وفقاً للصف والعمر والجنس ذكور والإناث | 114 |
| 44 | المتوسطات والالتواءات للعينة العمرية 9 سنوات في اختبار الينوي | 117-116 |
| 45 | المتوسطات والالتواءات للعينة العمرية 10 سنوات في اختبار الينوي | 118 |
| 46 | المتوسطات والالتواءات للعينة العمرية 11 سنة في اختبار الينوي | 120 |
| 47 | نتائج التحليل العاملي قبل التدوير للأعمار (9 ــ 10 ــ 11) سنة | 123 |
| 48 | نتائج التحليل العاملي بعد التدوير للأعمار 9 ــ 10 ــ 11سنة | 125 |
| 49 | التباين والجذر الكامن للعوامل الناتجة من التحليل العاملي في عمر 9 سنوات | 125 |
| 50 | التباين و الجذر الكامن للعوامل الناتجة من التحليل العاملي في عمر 10 سنوات | 126 |
| 51 | التباين والجذر الكامن للعوامل الناتجة من التحليل العاملي في عمر ( 11) سنة | 126 |
| 52 | نتائج التحليل العاملي للعينة الكلية قبل التدوير وبعده للأعمار مجتمعة | 127 |
| 53 | التباين والجذر الكامن للعوامل الناتجة من التحليل العاملي للأعمار مجتمعة. | 128 |
| 54 | يبين تحليل التباين الأحادي لبيان الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ANOVA) | 130-129 |
| 55 | نتائج اختبار شيفيه لاختبار المفردات المحكية | 131 |
| 56 | يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار إتمام النحو | 131 |
| 57 | نتائج اختبار شيفيه لاختبار الجمل النحوية | 132 |
| 58 | نتائج اختبار شيفيه لاختبار حذف الصوت | 132 |
| 59 | نتائج اختبار شيفيه لاختبار المتتاليات الإيقاعية | 133 |
| 60 | نتائج اختبار شيفيه لاختبار تسلسل الجمل | 133 |
| 61 | نتائج اختبار شيفيه لاختبار التهجئة البصرية | 134 |
| 62 | نتائج اختبار شيفيه لاختبار التهجئة الصوتية | 134 |
| 63 | نتائج اختبار شيفيه لاختبار الكلي | 135 |
| 64 | فروق المتوسطات ودلالاتها بين الذكور والإناث | 136-135 |
| 65 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار التشابه المحكي | 137 |
| 66 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار إتمام النحو | 138 |
| 67 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار الجمل النحوية | 139 |
| 68 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار حذف الصوت | 140 |
| 69 | تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار التهجئة البصرية | 141 |
| 70 | تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس المجموع الكلي لاختبار الينوي | 142 |

# فهرس الأشكال البيانية


| م | عنوان الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | عملية استبعاد الأفراد الذين لا تنطبق المحكات عليهم | 111 |
| 2 | توزع درجات أفراد العينة وفق المنحى الطبيعي لعمر 9 سنوات. | 118 |
| 3 | توزع درجات أفراد العينة وفق المنحى الطبيعي لعمر10 سنوات. | 119 |
| 4 | توزع درجات أفراد العينة وفق المنحى الطبيعي لعمر11 سنة. | 121 |
| 5 | توزع درجات أفراد العينة وفق المنحى الطبيعي لدرجات الأفراد في العينة الكلية. | 121 |
| 6 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار التشابه المحكي. | 137 |
| 7 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار إتمام النحو. | 138 |
| 8 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار الجمل النحوية. | 139 |
| 9 | نتائج الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار حذف الصوت. | 140 |
| 10 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار التهجئة البصرية. | 141 |
| 11 | نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار الينوي الكلي. | 142 |

# فهرس الملاحـق


| م | عنوان الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | أسماء السادة المحكمين | 167 |
| 2 | مدارس العينة في مدينة دمشق | 168 |
| 3 | أسماء المدارس التي سحبت العينة منها وتوزع أفراد المجتمع الأصلي للبحث و العينة المنتقاة ـــ وعدد تلاميذ الصفوف ـــ الثالث والرابع والخامس الإلزامي في محافظة دمشق. | 170-169 |
| 4 | أسماء المدارس وعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف (حسب محكات البحث). | 172-171 |

# الفصل الأول

# موضوع البحث ومنهجه

- المقدمة.
- أولاً – موضوع البحث.
- ثانياً – أهمية البحث.
- ثالثاً – أهداف البحث.
- رابعاً – أسئلة البحث.
- خامساً – منهج البحث وإجراءاته.
- سادساً – أدوات البحث.
- سابعاً – مجتمع البحث وعينته.
- ثامناً – حدود البحث.
- تاسعاً – مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.

# الفصل الأول

## موضوع البحث ومنهجه

**ـ مقدمة:**

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات التربوية المهمة، حيث يستخدم هذا المصطلح للدلالة على مجموعة من التلاميذ، الذين لا يمكن تصنيفهم أو إدراجهم ضمن التصنيفات المعروفة للإعاقة، فهم تلاميذ غير قادرين على التعلم للوصول إلى مستوى يتلاءم مع قدراتهم، ويشير مصطلح صعوبات التعلم إلى التلاميذ، الذين لديهم صعوبة أو أكثر في فهم القراءة أو الكتابة واستخدامها أو في إجراء العمليات الحسابية، ويظهر ذلك واضحاً في نمط قدرة غير مكتملة على القراءة أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية، وتظهر هذه الصعوبات لدى عدد لا بأس به من تلاميذ المدرسة.

وتختلف نتائج الدراسات والتقديرات لنسبة شيوع حالات صعوبات التعلم بين الطلاب في المدارس، وذلك نتيجة لعدد من العوامل، وأهمها درجة الغموض التي تكتنف مصطلح صعوبات التعلم، وبعض التأثيرات المجتمعية من جهة أخرى، وتتفاوت التقديرات باختلاف المعيار، الذي يتخذه الباحث، لتحديد نسبة صعوبات التعلم، وكذلك باختلاف المستويات الدراسية والمرحلة التعليمية، (الزراد، 2002، ص 48)، ومن المعلوم أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تكون أعلى عادةً، إذا كان المحك المستخدم يشتمل على الطلبة ذوي صعوبات التعلم البسيطة، بينما تنخفض هذه النسبة، إذا اقتصر المحك على ذوي الصعوبات التعليمية المتوسطة والحادة أو الحادة فقط، وكذلك تختلف النسب، إذا كانت الدراسة تقتصر على مرحلة دراسية معينة، أو إذا كانت تتناول مختلف المراحل الدراسية، (الوقفي، 2009، ص74؛ الزراد، 1989، ص10).

و في العالم العربي ليس هناك بيانات إحصائية دقيقة عن أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ونسب انتشارها بين التلاميذ، وقد حاول بعض الباحثين تحديد نسبة انتشار صعوبات تعلم، وهناك بعض الدراسات منها مثالاً.

وفي دراسة قام بها الزراد (1990م) وجد أن نسبة التلاميذ الذكور الذين يعانون صعوبات في مجال التعلم بلغت (15.64 %)، بينما بلغت النسبة لدى الإناث (11.28%)، (الوقفي، 2004، ص265)، كما وجد أن نسبة انتشار التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم تختلف باختلاف الصف الدراسي، (الزراد، 1990، ص 147 ;الزيات، 2002، ص 54- 55) ويذكر الوقفي (2002م) أنّ

بعض الإحصاءات تشير إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين (1-30%)، والاختلاف الكبير في تلك التقديرات يعود إلى اختلاف المعايير المستخدمة في تحديد هؤلاء الطلبة.

وفي مصر تشير التقديرات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة (26%) والكتابة (28,4%) والحساب (46,28%)، (محمد، 2008، ص91).

وإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمثلون الآن أكثر من نصف عدد التلاميذ المعوقين عموماً، (العنيزات، 2009، ص13-17).

في دراسة أجرها كوسك (Kosc) على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تشيكوسلوفاكيا وجد أن (6.4%) من الأطفال يعانون الديسكلوكيا، وأن نسبة انتشار صعوبات التعلم في دول العالم الأول تتراوح بين (5-7%) (السيد، 2003، ص15).

ويشير ونج Wong 2004 إلى أن 50% من الطلاب يصنفون بأنهم يعانون صعوبات التعلم، أما الأطفال في عمر المدرسة فهناك تقريباً 209 ملايين طالب يصنفون على بأنهم ذوو صعوبات تعلم في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، (Wong, 2004, p 3).

وبيّن"موراي (muray) أن صعوبة التعلم "تؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي، الذي جعل كلاً منهم (الذكور والإناث) تلميذاً مشكلاً، يحمل تصوراً سالباً عن ذاته وعن خصائصه الشخصية والمعرفية، حيث يتسم بالاندفاعية وضعف القدرة على التعلم، ويكون أكثر عرضة لأن يكون جانحاً في سلوكه"، (السيد، 2000، ص80).

ومن مظاهر الضعف عند تلاميذ صعوبات التعلم ظاهرة الضعف اللغوي، التي تشاهد عند الطلاب، والتي تثيرقلق المهتمين بشؤون التربية، ذلك لأنها تؤدي إلى تدني مستوى تحصيل الطلاب في جميع المواد الدراسية، حيث أثبتت كثير من الدراسات والتجارب أن إتقان الطالب للغة يساعده على التقدم في المواد الأخرى، التي تعتمد في مجملها الفهم القرائي، فالطالب المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة، وكلما زاد تمكنه من القراءة والكتابة قل الجهد الذي يبذله فيهما، ليوفره لفهم ما يقرأ ويكتب، وكلما قل الجهد في القراءة والكتابة كان ذلك على حساب الفهم والتمكن من المعارف والمهارات، التي ينبغي له أن يحصلّها، فتمكن الطالب من اللغة يوفر جهداً كبيراً على المعلمين في جميع التخصصات، إنسانية كانت أم علمية، ليصرفه إلى تحقيق أهدافه الخاصة بمادته.

إن الضعف اللغوي يجعل التقويم بعيداً عن الموضوعية، وفيما يتعلق بالقراءة بينت الدراسات أنّها تعدّ عاملا مهمّاً في تحصيل المواد الدراسية المختلفة، أن تعلم القراءة الجيدة، والتمكن من

مهاراتها يعدّ مطلباً من أهم متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل، ليس في مجال اللغة فحسب، بل في مجالات العلوم المختلفة، التي يستوعبها الطالب، وقراءة ما تتضمنه المادة الدراسية، (الزيات، 2002، ص 54- 55).

وتعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أهم المراحل التي تتوقف عليها التنمية الشاملة للأطفال، الذين هم أثمن الموارد البشرية في المجتمع، ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل كثيراً من المهارات والعادات السلوكية والتوجهات الأساسية الضرورية لنموه وتكوينه، وفي هذه المرحلة أيضاً تتم تنمية المهارات الأساسية، التي تمكن الطفل من تحصيل المعرفة، والتي تعد أولى الخطوات على طريق التربية الطويل، بل تعد العامل الأساسي في الحكم على مدى تقدم الطفل ونموه التعليمي، والاهتمام بمشكلة صعوبات التعلم مهمة إنسانية واجتماعية، تهتم بها الدراسة الحالية، أنه لا بد من تشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ، وهناك أدوات كثيرة متوافرة لتشخيص صعوبات التعلم، ومنها اختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية، الذي يستخدم لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم، وتشخيص العجز في العمليات الأساسية مثل العمليات اللغوية، والإدراكية، والإدراك البصري، التي تدخل في التعلم، إذ تسعى هذه الدراسة لتوفير أداة محلية صالحة للاستخدام في الجمهورية العربية السورية، تتصف بالعلمية والمنطقية تتوافر فيها دلالات الصدق والثبات لتشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ، ولاسيما المراحل العمرية من 9ــ12 سنة وذلك بدراسة اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية وإعداده، ليكون صالحاً للاستخدام. ومن ثم اعتماده مقياساً لمظاهر صعوبات التعلم عند التلاميذ على نحو عام.

## أولاً – موضوع البحث:

يقوم مصطلح صعوبات التعلم على تفاوت القدرات والطاقات المختلفة لدى الفرد الواحد، مما يعني أن بعض هذه القدرات والطاقات قد تكون ضعيفة على حين يكون بعضها الآخر قوياً لدى الفرد نفسه، حيث إن اللغة والقراءة هما عمليتان نفسيتان معقدتان، وتظهر صعوبات التعلم في استخدام اللغة، أو قصور في تطوير مهارات ملائمة في القراءة والتهجئة، أو الكتابة، أو الحساب، وهذا كله يستدعي لفت انتباه المربين إلى هذه الفئة من الأفراد وتوفير الخدمات التربوية والتعليمية الملائمة لها.

وتختلف التقديرات في أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونسبتهم اختلافا كبيراً، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توافر اختبارات متفق عليها للتشخيص من جهة ثانية، فعلى حين يرى بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلــّم لا تصل إلى 1 % هناك بعض

الدراسات الأخرى التي ترى أن النسبة قد تصل إلى 20 %، (الخطيب، 1997، ص80؛ جاموس، 2006، ص56).

ونظراً إلى انتشار ظاهرة صعوبات التعلم، سواء في القراءة والتهجئة، أم الكتابة، أم الحساب بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما أظهرتها نتائج الكثير من الدراسات، ومنها دراسة كيرك وإلكنز (Kirk & Elkens) (1975)، ودراسة هاريس وسبي (Harris & Sipay) (1990)، دراسة بلاك (Black, 2003)، ولأهمية اللغة في التحصيل، وفي النمو العقلي والانفعالي للفرد تبرز الحاجة الماسة إلى إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث، ومنها الدراسة الحالية عن تشخيص القدرات النفس ــ لغوية.

من الاطلاع على الواقع الحالي في مدارسنا لأساليب تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نجد أن هذه الأساليب تتصف بالتقليدية، التي تركز على جوانب الضعف لدى أفراد هذه الفئة، وتهمل جوانب القوة لديهم.

ويلاحظ ً عربياً أيضااستخدام المعلمين الأساليب التقليدية في الكشف عن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على نحو عام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة، وتحويلهم إلى غرف المصادر باعتماد على درجات التحصيل الدراسي لديهم واستخدام أدوات غير مقننة على البيئة المحلية، (الوقفي، 2003، ص467).

وتؤكد المؤتمرات التربوية والعلمية ضرورة استخدام طرائق تربوية علمية في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم، وبتتبع حركة توفير الاختبارات الخاصة بالكشف عن صعوبات التعلم في العالم العربي على نحو عام، وفي الجمهورية العربية السورية على نحو خاص نجد أن ما توافر من الاختبارات لا يتلاءم أبداً مع الحاجة الماسة والملحة إلى هذه الاختبارات، ولعل هذا يعود إلى عدة أسباب، أهمها عدم وجود مؤسسات متخصصة بتقنين الاختبارات، وارتفاع أسعار الاختبارات ، ومن ثم قلة الاختبارات في هذا المجال.

وهذا ما دفع الباحثة إلى إلقاء المزيد من الضوء على إحدى أدوات الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس، التي تساعد المعلمين على تحسين أدائهم في التعامل مع المشكلات، التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، وإمكان استخدام برامج تعليمية حديثة، تتلاءم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والمضي قدماً نحو الأفضل والأكمل، ومهما تكن الحلول المقترحة للتغلب على تلك المشكلات فإنها بحاجة من قريب أو بعيد إلى وجود أدوات علمية دقيقة وملائمة، تساعد في عمليات التشخيص، والاختيار، والتصنيف، وأهم هذه الأدوات المقاييس النفسية

على نحو عام، واختبارات القدرة العقلية العامة ومقاييسها، والقدرات العقلية الخاصة على نحو خاص.

بناءً على ما تقدم فإن الدراسة الحالية محاولة للمساهمة في هذا المجال الحيوي المهم، بتوفير أداة ملائمة لتشخيص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا يشكل إحدى الخطوات الأساسية لتحديد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم يؤدي إلى تقديم البرامج الملائمة لهم للحد من معدلات انتشار ظاهرة صعوبات التعلم بين التلاميذ، وهذه الأداة هي مقياس الينوي لقدرات النفس ــ لغوية ( Illinois Test of Psycholinguistic Abilites)، الذي وضعه كيرك ومكارثي عام 1961 م وعدله في عام 1968 والمعروف اختصاراً بـــ (ITPA)، ويهدف هذا المقياس إلى قياس مظاهر العجز في العمليات الأساسية وتشخيصها (العمليات اللغوية، الإدراكية، الإدراك البصري)، التي تدخل في التعلم اللغوي لدى ذوي صعوبات التعلم، (الروسان، 2000، ص449)، وقد عدل الاختبار وطبع مرة ثالثة من دونالد د. هامل، ونانسي ماذر، وريا روبرتس ( Donald D. Hammill Nancy Mather, Rhia, Roberts)، وفي عام 2001 م أصبح يعرف باسم (ITPA-3)، ويهدف إلى قياس القدرات اللغوية التي تعد مهمة في اضطرابات التواصل والتعلم مثل القدرة على فهم الكلمات المنطوقة والمكتوبة، والقدرة على التعامل مع الرموز اللغوية تعاملاً قائماً على فهم دلالة الرموز.

وفي الدراسة الحالية جرى اعتماد الطبعة الثالثة (ITPA-3)، بعدًها الطبعة الأحدث وفق علم الباحثة، والتي تتألف من 12 اختباراً فرعياً، وعدد بنوده 284 بنداً تهدف إلى قياس جوانب اللغة المنطوقة والمكتوبة، ويساعد في تشخيص أماكن القوة والضعف الخاصة لدى الأطفال في مجموعة من القدرات اللغوية، ويصلح للأعمار من (0ــ5) سنوات وصولاً إلى (11ــ12) سنة، وجرى إعداد الاختبار بدراسة دلالات صدقه للتأكد من صلاحية الاختبار وثباته، ليكون صالحاً للاستخدام في البيئة السورية، وليجري استخدامه في عمليات التشخيص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبهذا يتحدد موضوع البحث بـــ"اختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية ( Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)، دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق".

## ثانياً ــ أهمية البحث:

### تنبع أهمية البحث من النقاط التالية:

1. أهمية موضوع صعوبات التعلم، وأهمية الاهتمام بالتلاميذ، الذين يعانون صعوبات التعلم، حيث يساهم البحث في الكشف عن صعوبات التعلم التي تواجه المتعلم، فيحصل بعض الطلاب على درجات منخفضة في التحصيل، بينما يتميزون بقدرات عقلية مرتفعة، تمكنهم

من الحصول على درجات أفضل، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتحديداً تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الصف الثالث والرابع والخامس) في مدينة دمشق في سورية، وذلك نظراً إلى قلة الدراسات، التي وقفت عند مثل هذه الموضوعات.

2. توفير أداة صالحة، تتصف بارتفاع مؤشرات صدقها وثباتها، تساعد المتخصصين في المؤسسات التربوية في الجمهورية العربية السورية في تشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للتدخل العلاجي التعليمي أو الوقائي، بما يتلاءم مع البيئة المحلية، واستخدامها أداة في البحوث اللاحقة ذات العلاقة، ويعد اختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية من أهم الاختبارات المعرفية في ميدان صعوبات التعلم، ويصلح للفئات العمرية من (0–5) سنوات وصولاً إلى ( 11 ــ 12) سنة.
3. أهمية دراسة الاختبار، والكشف عن خصائصه السيكومترية خلال تطبيقه على عينة واسعة واستخدام تشكيلة واسعة من طرائق الصدق والثبات.
4. جدة الاختبار الذي يدور حوله البحث وحداثته، إذ يعد هذا البحث أول دراسة عربية تستخدم الاختبار (النسخة الحديثة) وفق علم الباحثة محلياً وعربياً.
5. إمكان الاستفادة من نتائج البحث لوضع خطط تربوية وتعليمية مستقبلية بمراحل تعليمية معينة.

## ثالثاً ــ أهداف البحث:

الهدف الرئيس للبحث الحالي هو توفير اختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية لتشخيص القدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم من التلاميذ في الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي وفق البيئة المحلية.

### ولتحقيق هذا الهدف العام ركزت الدراسة على الآتي:

1. دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية بعد تطبيقه على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
2. دراسة الفروق بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس، والمرحلة العمرية.
3. بناء معايير عمرية للأداء، يمكن اعتمادها في تفسير الدرجات الأولية، التي يجري الحصول عليها من نتيجة تطبيق الاختبار على تلاميذ العينة الأساسية.

## رابعاً – أسئلة البحث:

**يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:**

**السؤال الأول:** ما شكل التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية المقترحة ؟، وهل اقترب هذا التوزيع من التوزيع الاعتدالي ؟.

**السؤال الثاني:** ما معاملات صدق الصورة السورية المقترحة وثباتها لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما معاملات صدق الصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية (الصدق البنيوي) ؟.
- ما معاملات صدق الصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية (الصدق المحكي، المجموعات المتعارضة، الفروق الطرفية) ؟.
- ما العوامل الناتجة عن التحليل العاملي للصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ؟.
- ما معاملات ثبات الصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ؟

**السؤال الثالث:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين قدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر؟.

**السؤال الرابع:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثنى عشر والدرجة الكلية للاختبار استنادا إلى متغير الجنس ؟.

**السؤال الخامس:** هل لتفاعل الجنس والعمر أثر في درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثنى عشر والدرجة الكلية للاختبار ؟

## خامساً – منهج البحث وإجراءاته:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن الأسئلة استناداً إلى منحيين:

1. **المنحى الأول نظري:** تستخدم فيه طرائق البحث النظرية من وصف ومقارنة، ويرتكز على تقديم وصف للاختبار على نحو عام ولاختباراته الفرعية والأسس النظرية المعتمدة

في بنائه، والرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة والأسس النظرية، التي انطلق منها المؤلفون لبناء الاختبار، والمستويات التي يقيسها باختباراته الفرعية للتعريف بصعوبات التعلم اللغوية، وماهيته والعوامل المؤثرة فيه.

2. **المنحى الثاني ميداني تحليلي** : يتضمن مايلي: ــ ترجمة تعليمات الاختبار إلى اللغة العربية، وعرض هذه الترجمة على محكمين باللغة الانكليزية والعربية للتأكد من ملاءمتها وصحتها.

ــ اختيار عينة الدراسة.

ــ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، لها خصائص العينة الأساسية لبيان مدى وضوح بنود الاختبار وتعليماته، ومدى تطبيق الاختبار على هذه العينات، وفهمها له، والوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تنشأ من التطبيق.

ــ تطبيق الاختبار على عينات أخرى لحساب معاملات الصدق والثبات.

ــ استخراج النتائج وتفسيرها.

ــ تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة التعيير لاستخراج معايير الاختبار، والإجابة عن أسئلة البحث وذلك بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي (spss) للحصول على النتائج النهائية.

## سادساًــ أدوات البحث:

**استخدمت الباحثة الأدوات التالية:**

1. قائمة رصد أعراض صعوبات التعلم المعتمدة في مركز الأميرة ثروت.
2. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven )ــ SPM PLUS، تعريب وتقنين عزيزة رحمة 2004، والمكون من 60 بنداً موزعة على خمسة أقسام، هي (أ، ب، ج، د، هــ) وتلائم الأعمار من 6 إلى 60 عاماً.
3. مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إعداد فتحي مصطفى الزيات 1999، يتكون من 50 فقرة موزعة على خمسة أبعاد، النمط العام، والانتباه والذاكرة، والقراءة والكتابة، والانفعالية العامة، والإنجاز والدافعية.

4. مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، إعداد مايكل بست، وتقنين جويعد عيد الشريف، ويتألف المقياس من قسمين: المقياس اللفظي، والمقياس غير اللفظي ويتكون من24 فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وقد جرى تطوير هذا المقياس على عينة كويتية.
5. بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية إعداد فتحي مصطفى الزيات، تهدف هذه المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي الاضطرابات أو صعوبات التعلم.
6. اختبار القراءة لراضي الوقفي، يستخدم في الدراسة اختباراً محكياً.
7. معدلات التلاميذ في اللغة العربية والرياضيات الذي استخدم محكياً لاختبار الينوي.
8. اختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية.

## سابعاً ــ مجتمع البحث وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي من تلاميذ المدارس للصفوف الثلاثة، الصف الثالث، والرابع، والخامس في مرحلة التعليم الأساسي المنتظمين في المدارس الرسمية العامة في محافظة دمشق، ممن تتراوح أعمارهم بين 9 و11سنة، والبالغ عددهم 84377 تلميذاً وتلميذة وفقاً لإحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية لعام 2008 م ــ 2009 م.

وقد جرى اختيار العينات التالية:

**أولاًــ العينة الاستطلاعية:** تضمنت العينة الاستطلاعية (30) تلميذاً وتلميذة.

**ثانياًــ عينة الصدق والثبات لأدوات البحث:** تألفت من (115) تلميذاً وتلميذة .

**ثالثاًــ عينة الصدق والثبات:** لاختبار الينوي مؤلفة من (222) تلميذاً وتلميذة .

**رابعاًــ عينة التلاميذ العاديين:** تألفت من (122) تلميذاً وتلميذة.

**خامساًــ عينة التعيير:** تألفت عينة البحث من (537) تلميذاً وتلميذة، حيث سحبت عينة عشوائية عنقودية من مدارس محافظة دمشق.

## ثامناً ــ حدود البحث:

1. **الحدود البشرية:** يتحدد البحث بالتلاميذ السوريين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والذين يعانون صعوبات التعلم ممن

تتراوح أعمارهم بين (9 و11) سنةً من الصفوف الدراسية الثلاثة، الثالث والرابع والخامس.

2. **الحدود الزمانية:** جرى تطبيق الجانب العملي للبحث في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي 2008– 2009.
3. **الحدود المكانية:** ويتحدد البحث أيضاً بالحدود المكانية، التي أخذت منها العينة، وهي محافظة دمشق، حيث جرى تطبيق البحث في بعض مدارس مرحلة التعليم الأساسي، الحلقة الأولى والصف الخامس من الحلقة الثانية في محافظة دمشق.

كما تحددت هذه الدراسة بأنها دراسة سيكومترية لاختبار على عينة من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

ومن هذا المنطلق فإن تعميم النتائج يرتبط بالحدود السابقة، ويجب أن يكون استخدام نتائج الدراسة خارج حدودها حذراً، إلا مع مجتمع يتشابه في خصائصه الديمغرافية مع خصائص المجتمع، الذي أجريت عليه الدراسة.

## تاسعاًـ مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

### صعوبات التعلم:

هناك الكثير من التعريفات التي جرت صياغتها لوصف التلاميذ، الذين لديهم صعوبات تعلم منها:

**- تعريف باتمان (Bateman, 1965):**

الأطفال ذوو صعوبات التعلم:"هم الأطفال، الذين يظهرون تناقضاً (تباعداً) تعليمياً بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك خلال ما يظهر لديهم من اضطرا بات في عملية التعلم، وهذه الاضطرابات من الممكن أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعليم لديهم إلى التخلف العقلي، أو الحرمان العاطفي الثقافي، أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو للحرمان الحسي، (أبو فخر، 2005، ص 94).

**- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994):**

صعوبات التعلم هي مصطلح عام" General Term" يشير إلى "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها بصعوبات دالة في اكتساب قدرات الاستماع، أو الحديث، أو

القراءة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية واستخدامها، وهذه الاضطرابات ذاتية وداخلية المنشأ Intrinsic، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون، أو لا تنشّئ في ذاتها صعوبات التعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مترافقة مع بعض أحوال الإعاقة الأخرى، مثل قصور حسي أو تأخر عقلي، أو اضطراب انفعالي جوهري، أو مؤثرات خارجية، مثل فروق ثقافية أو تدريس ــ تعليم غير كاف أو غير ملائم، إلا أنها، أي صعوبات التعلم، ليست نتيجة لهذه الأحوال أو المؤثرات" (الزيات، 1998، ص121).

**التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم:** يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة للتشخيص.

**التلميذ ذو صعوبات التعلم:**

هو التلميذ الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل، ويعاني ضعفاً في الأداء الأكاديمي، يرجع إلى قصور نمائي في قدرته على التركيز والانتباه إلى موضوع معين، ويتطلب طرائق تعليم خاصة، حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه، (الظفيري، 2005، ص14).

ــ **التعريف الإجرائي للتلميذ ذوي صعوبات التعلم:** هو التلميذ الذي جرى اختياره بناء على المحكات المعتمدة في الدراسة والذي توفرت عنده المحكات التشخيصية الدالة على وجود صعوبات التعلم..

**ــ التحصيل الدراسي:**

يقصد به المستوى الذي يتوصل إليه المتعلم في تعلمه المدرسي، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المدرسية (الراشد، 2001، ص 14).

**التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:** الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في كل من اللغة العربية والرياضيات والمحصلة الكلية.

**الفئة العمرية:**

تشمل ثلاث فئات عمرية من الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين الحد الأدنى والحد الأعلى لتلك الفئة، وهذه الفئات تنظم في أعمار، هي: (9 ــ10 ــ11).

**مرحلة التعليم الأساسي:**

"مرحلة تعليمية، مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية" (وزارة التربية، 2004، ص2).

**ـ اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية:**

ويتكون من 12 اختباراً فرعياً، وضعه كل من دونالد د. هامل، ونانسي ماذر، وريا روبرتس (Dnald D.Hammill Nancy Mather Rhia Roberts 2001) ويقيس القدرات اللغوية التي تعد مهمة في اضطرابات التواصل والتعلم، مثل القدرة على فهم الكلمات المنطوقة، والقدرة على التعامل مع الرموز اللغوية تعاملاً قائماً على فهم دلالة الرموز، والقدرة على تذكر المثيرات السمعية، والقدرة على التعبير عن الأفكار بالحركات، والقدرة على إعادة إنتاج الأشكال المرئية بفهم، والقدرة على معرفة الأشكال غير المكتملة، والقدرة على ملء الفراغات أو المحذوف من المدركات السمعية، والقدرة على تركيب الأجزاء من كلمة مسموعة للوصول إلى الكلمة كاملة (السيد سليمان، 2003، ص250).

# الفصل الثاني

# الدراسات السابقة

- المقدمة.

أولاً - الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاختبار [ ITPA ].

ثانياً - الدراسات العربية المتعلقة بالاختبار [ ITPA ].

ثالثاً - تعقيب على الدراسات السابقة.

رابعاً - ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة.

# الفصل الثاني

# الدراسات السابقة

**ـ مقدمة:**

بعد أن اطلعت الباحثة على عدد كبير من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة قامت بإعداد هذا الفصل، وتبين أن هناك عدداً كبيراً من الدراسات الأجنبية، التي تناولت الاختبار، ولكن معظمها قديمه ويدور حول النسخة السابقة والنسخة والمعدلة، أما الدراسات العربية فلم يكن هناك حول الاختبار سوى دراستين عربيتين في المملكة الأردنية الهاشمية، وقسمت الدراسات السابقة إلى أربعة أقسام هي:

أولاً ـ الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاختبار (ITPA).

ثانياً ـ الدراسات العربية المتعلقة بالاختبار (ITPA).

## أولاً ـ الدراسات الأجنبية المتعلقة بالاختبار (ITPA).

منذ أن نشر اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية عام 1968 والدراسات جارية حول صدق هذا الاختبار، ونشرت عدد من الدراسات في المجلات التربوية على يد عدد من المؤلفين منهم: (كيرك وإلكنز kirk, Elkins,1974)، و(مايرز Mayers,1973)، و(بيتمان Batman, 1965) (paraskevopoulos John, 1985, p.244).

### 1ـ دراسة بيروزولو وابروزت وهيس (Pyrizzolo, Obrzut and Hess,1983):

**عنوان الدراسة:** دراسة الصدق البنيوي لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية للتلاميذ في العيادات.

Study Of Construct Validity Of The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities For Students A Clinic Population, Psychology In The Schools.

**هدف الدراسة:** التحقق من الصدق البنيوي لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية للتلاميذ في العيادات.

**عينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة (91) تلميذاً، منهم (25) إناثاً (66) وذكوراً يعانون صعوبات في التعلم في مجال القراءة والتهجئة والحساب وفهم المادة المقروءة، أعمارهم بين سبع وعشر سنوات وذكاؤهم (102) درجة باستخدام اختبار رافن للذكاء.

**أداة الدراسة:** اختبار الينوي عدا الاختبارين الفرعيين الإضافيين، وهما اختبار الإكمال السمعي، واختبار التركيب الصوتي، واختبار التحصيل الواسع المدى للقراءة والتهجئة والحساب، اختبارات معيارية لأغراض التحليل، وحسبت المتوسطات الحسابية لكل من الاختبارات الفرعية السمعية الصوتية الخمسة، والاختبارات الفرعية البصرية الحركية الخمسة والاختبارات الفرعية البصرية الحركية الخمسة لأغراض الكشف عن صدق المفهوم.

**نتائج الدراسة:** أشارت النتائج إلى أن معامل ترابط الاختبارات السمعية الصوتية بلغ (0.30)، كما بلغ معامل الترابط في الاختبارات البصرية الحركية (0.35)، كما أشارات الدراسة إلى أن هناك ترابطاً قوياً بين الاختبارات البصرية والسمعية واختبارات الحساب.

**2ــ دراسة إلكنز وسولتمان (Elkins & Sultman,1981):**

**عنوان الدراسة:** دراسة تحليلية لصدق اختبار الينوي لصعوبات التعلم على عينتين من التلاميذ ممن لا يعانون صعوبات في القراءة (Dyslexia)، والذين يعانون صعوبات فيها من لتمييز قدراتهم النفس لغوية.

Analytic Study For Illinois Test Validity For Learning Disabilities On Two Samples Of Students With Out Dyslexia And Students With It To Differentiates Their Psycholinguistic Abilities.

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، على عينة من التلاميذ ممن لا يعانون صعوبات في القراءة (Dyslexia)، والذين يعانون صعوبات فيها لقياس اختلافهم في لقدرات النفس اللغوية.

**عينة الدراسة:** تكونت العينة من (12) تلميذاً من الصف الثالث، كانت أعمارهم ثماني سنوات وأربعة أشهر، و(49) تلميذاً يعانون صعوبات في القراءة، كانت أعمارهم بين ست وتسع سنوات وأربعة أشهر، ويتراوح معدل ذكائهم بين (88ــ129).

**أداة الدراسة:**اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.

**نتائج الدراسة:** أشارت النتائج إلى أن الاختبارين الفرعيين في اختبار الينوي اللذين في وسعهما التمييز بين التلاميذ، الذين يعانون صعوبات في القراءة، والذين لا يعانون صعوبات في القراءة هما اختبار التركيب الصوتي، واختبار التذكر البصري المتسلسل، كما بينت الدراسة أن هناك اختلافات كبيرة بين الطلاب، الذين لا يعانون صعوبات في القراءة، والذين يعانون صعوبات فيها في اختبار التعبير اللفظي، واختبار الإكمال القواعدي، واختبار التذكر السمعي المتسلسل، واختبار التركيب الصوتي.

### 3 ــ دراسة ديز (DEESE,1978):

**عنوان الدراسة:** دراسة باستخدام اختبارات الينوي الفرعية المعدلة بين القراء الناجحين وغير الناجحين).

A Study Of The Discrimination By The Subtests Of Revised Illinois Tests Of Psycholinguistic Abilities Between Successful And Unsuccessful Readers.

**هدف الدراسة:** هدفت إلى تحديد الفروق بين التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة، والذين لا يعانون مشكلات ممن ذكاؤهم عادي.

**عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على تلاميذ من سن (7ــ 10) سنوات ممن يعانون وممن لا يعانون مشكلات في القراءة.

**أداة الدراسة:** بعض اختبارات الينوي.

**نتائج الدراسة:**

- ✓ خلصت الدراسة إلى أن هناك فروقاً واضحة بين التلاميذ، الذين يعانون مشكلات في القراءة، والذين لا يعانون مشكلات في القراءة في الاختبارات التالية:
- ✓ اختبار الإكمال القواعدي، واختبار التذكر السمعي المتسلسل، واختبار التركيب الصوتي، وقد أيدت الجهود التي قام بها سليبر الجهود التي قام بها ديز.

### 4ــ دراسة ستيوارت (Stewart,1977):

**عنوان الدراسة:** دراسة البناء العاملي لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية والاختبارات الفرعية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال لدى ثلاث مجموعات تشخيصية.

A Study, The Factorial Structure Illinois Test For Psycholinguistic The ITPA And Subtests Of Wheckler Intelligent Test Of Children In Three Diagnostic Groups.

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة البناء العاملي لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، والاختبارات الفرعية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال لدى ثلاث مجموعات من الطلاب.

**عينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة (125) تلميذاً، تراوحت أعمارهم بين السادسة والعاشرة مكونة من ثلاث مجموعات.

- ✓ **المجموعة الأولى:** مكونة من (42) تلميذاً، وأكد المعلمون أن طلابهم ليسوا في حاجة إلى خدمات في التربية الخاصة.

- ✓ **المجموعة الثانية:** مكونة من (42) تلميذاً، وهم طلاب معاقون عقلياً من الدرجة البسيطة، وتقدم لهم خدمات التربية الخاصة.
- ✓ **المجموعة الثالثة:** مكونة من (42) تلميذاً، يعانون صعوبات في التعلم على أساس أن تحصيلهم الأكاديمي دون المتوسط مقارنة بتلاميذ من أعمارهم نفسها وعلى أساس وجود تفاوت كبير بين مستوى قدراتهما وتحصيلهم الأكاديمي، وتقدم لهم خدمات التربية الخاصة.

**أداة الدراسة:** اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

جرى جمع علامات الطلاب المعاقين عقلياً في اختبار الينوي ووكسلر من الملفات الخاصة بهم، وجمعت علامات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ملفات المركز التعليمي في مقاطعة واكو في ولاية تكساس، بينما طبق على الطلاب العاديين اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية واختبار وكسلر لذكاء الأطفال من مختصين، وجمعت درجات التلاميذ في الاختبارين.

**نتائج الدراسة:**

أشارت الدراسة إلى وجود ثلاثة عوامل هامة، هي:

- ✓ **العامل الأول** ــ هو نتيجة تحليل نتائج مجموعة التلاميذ، الذين يعانون من صعوبات في التعلم، والذين لا يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا العامل هو العامل السمعي الصوتي وهو مشابه للعامل اللغوي العام الذي نتج عن التحليل العاملي لاختبار الينوي ويمثل 40% من التباين المفسر.
- ✓ **العامل الثاني** ــ توصل إليه من درجات مجموع التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم والذين لا يعانون صعوبات في التعلم، وهو العامل البصري الحركي، ونسبته التباين المفسر 13% لدى التلاميذ، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم، و11% لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم.
- ✓ **العامل الثالث** ــ وظهر هذا العامل لدى مجموعة الطلاب المعاقين عقلياً، وهو العامل التعبيري، ويمثل 8% من التباين المشترك، وهو في الاختبارين الفرعيين في اختبار الينوي، هما اختبار التعبير اللفظي، واختبار التعبير اليدوي.

### 5ــ دراسة بلفورد وبلومبيرج (Belford & Blumberg,1975):

**عنوان الدراسة:** دراسة عاملية تحليلية للاختبارات الفرعية لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.

Factor Analytic Study Of Sub-tests for Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities.

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التحقق من صدق البناء الداخلي لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، بالتحليل العاملي للاختبارات الفرعية، ومقارنة ترابطها.

**عينة الدراسة:** شملت (102) تلميذ يعانون صعوبات في التعلم، تتراوح أعمارهم بين خمس وعشر سنوات وبمستوى المتوسط العادي من الذكاء.

**أداة الدراسة:** عشرة اختبارات فرعية في اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، عدا الاختبارين الفرعيين الإضافيين، اختبار التركب الصوتي، واختبار الإكمال السمعي، وطبقت الاختبارات العشرة على جميع أفراد العينة، وحللت نتائج هذه الاختبارات باستخدام التحليل العاملي.

**نتائج الدراسة:** أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اختبار الينوي المعدل لا يحتوي على عشرة اختبارات فرعية مستقلة، كما يظن في السابق، وكما بالأدلة التجريبية لم تثبت المستويات والقنوات والعمليات لنموذج اوسغود (Osgood Model) صحتها.

### 6ـ دراسة لانكتوت (Lanctot,1975):

**عنوان الدراسة:** دراسة ثبات الاختبارات الفرعية، اختباري الإكمال السمعي، والتركيب الصوتي المنبثقين عن اختبار الينوي المعدل لقدرات النفس اللغوية.

A Study Of The Reliability of subtests, Auditory Closure And Sound Blending Tests Spurting From Illinois Test Adapting For Psycholinguistic Abilities.

**هدف الدراسة:** التحقق من مدى ثبات اختباري الإكمال السمعي والتركيب الصوتي المنبثقين عن اختبار الينوي المعدل لقدرات النفس اللغوية، وهي من أشهر الدراسات، التي ركزت على ثبات الاختبارات السمعية المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم.

**عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على (25) تلميذاً عادياً، تراوحت أعمارهم بين خمس سنوات ونصف السنة، وست سنوات وخمسة أشهر، ولم يسبق لأي تلميذ منهم أن طبق اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.

**أداة البحث:** اختبار الإكمال السمعي والتركيب الصوتي المنبثقان عن اختبار الينوي المعدل لقدرات النفس اللغوية، وقد طبق الباحث الاختبارين على جميع أفراد العينة مرتين، وقام الباحث بتسجيل جميع فقرات الاختبارين على شريط التسجيل لكل طالب في مستوى إصغائي مريح، وشرع جميع الطلاب بالفقرة الأولى في كل من الاختبارين، وكان من متوقعاً أن تكون هذه الفترة

كافية لنسيان المفحوص فقرات الاختبار، وطبق الاختبار في صف مدرسي، واستغرقت عملية التطبيق نحو 15 دقيقة.

**نتائج الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي للدرجات الأصلية لدى 25 تلميذاً في المرة الأولى لتطبيق اختبار الإكمال السمعي كان(80، 17)، وفي المرة الثانية من التطبيق(20.00)، أما متوسط الفروق بين الاختبار وإعادته فبلغ (20، 2)، أما الاختبار الفرعي للتركيب الصوتي فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة في المرة الأولى لتطبيق الاختبار (24، 15)، وفي المرة الثانية لتطبيق الاختبار وإعادته (96، 3)، وبلغ معامل الترابط بين اختبار التركيب الصوتي وإعادته (0.77)، كما أثبتت الدراسة أن نتائج المفحوصين بعد تطبيق اختبار التركيب الصوتي واختبار الإكمال السمعي قد تحسنت تحسناً ملحوظاً (سالم,1991 ,ص49ــ 50).

**7ــ دراسة نيوكمر وهير وهاميل ومكجيتان ( Newcomer, Hair, Hammil & Mcgettigan, 1974).**

**عنوان الدراسة:** دراسة صدق بطريقة الفرق المتقابلة لاختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية مع الأطفال غير عاديين (المتميزين).

A Study, Construct Validity Of The ITPA, Exceptional Children distinguished.

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى دراسة مدى تمثيل كل من الاختبارات الفرعية لاختبار الينوي لنموذج أوسغود، وقياس الأبعاد النفس اللغوية في مستواها وعملياتها وقناة الاتصال المتعلقة بها.

**عينة الدراسة:** شملت (167) تلميذاً، تراوحت أعمارهم بين ثماني سنوات وتسعة أشهر، وتسع سنوات وعشرة أشهر وبمستوى ذكاء عادي.

**أداة الدراسة:** اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، إضافة إلى عشرين اختباراً مقنناً، شملت اختبارات تمثل نموذج أوسغود (Osgood Model)، ولكنها تختلف عنها في المحتوى.

**نتائج الدراسة:** أشارات نتائج الدراسة أن هناك عشرة عوامل، تفسر 66 % من إجمالي التباين، هي: اختبار الترابط السمعي، والتذكر السمعي المتسلسل، واختبار التعبير اللفظي، واختبار الإكمال البصري، واختبار الإكمال السمعي، واختبار التركيب الصوتي واختبار الإكمال القواعدي، واختبار الترابط البصري، واختبار التعبير اليدوي، وجميعها اختبارات مستقلة عن الاختبارات الفرعية في اختبار الينوي، وتقيس قدرات مستقلة ومتميزة، أما اختبار الاستقبال السمعي واختبار الاستقبال البصري واختبار التذكر البصري المتسلسل فتبين أنها اختبارات غير مستقلة.

### 8ـ دراسة هوزينغا (Huizinga,1973):

**عنوان الدراسة:** دراسة صدق التلازمي المحكي بين اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية المعدل، والدرجات التي حصل عليها المفحوصون في اختبار ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال، ودرجات هؤلاء المفحوصين في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

The Relationship Of The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities To The Stanford – Binet From L-M And The Wechsler Intelligence Scale For Children.

**هدف الدراسة:** التحقق من مدى الصدق التلازمي بين اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية المعدل، والدرجات التي حصل عليها المفحوصون في اختبار ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال ودرجات هؤلاء المفحوصين في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

**عينة الدراسة:** شملت (100) تلميذ، منهم (50) من الذكور، و(50) من الإناث.

**أداة الدراسة:** طبق اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية و اختبار ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال و اختبار وكسلر على أفراد العينة.

**نتائج الدراسة:** بينت الدراسة أن هناك ترابطاً عالياً بين حاصل النفس اللغوي ودرجات اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، و اختبار ستانفورد بينه لذكاء الأطفال، واختبار وكسلر اللفظي لذكاء الأطفال، وبلغ معامل الترابط بين حاصل النفس اللغوي ونسبة الذكاء في اختبار ستانفورد بينيه (0.90)، ومعامل الترابط بين نسبة الذكاء في اختبار وكسلر (0.80)، وبلغ معامل الترابط بين نسبة الذكاء وفق اختبار ستانفورد بينيه ودرجات الذكاء في اختبار وكسلر اللفظي (0.80)، ومعامل الترابط بين درجات اختبار الينوي واختبار وكسلر الكامل (0.80)، ومعامل الترابط بين حاصل النفس اللغوي وفق اختبار الينوي واختبار وكسلر اللفظي (0.76).

### 9ـ دراسة وايت (White,1972):

**عنوان الدراسة:** دراسة ثبات اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية لدى تطبيقه على طلاب الصف الرابع الابتدائي.

An Investigation Of The Reliability Of The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities For Psycholinguistic When Implementing On Fourth Grade Students.

**هدف الدراسة:** التحقق من ثبات اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية لدى تطبيقه على طلاب الصف الرابع الابتدائي.

**عينة الدراسة:** شملت (30) تلميذاً، اختيروا عشوائياً من (400) تلميذ في الصف الرابع الابتدائي، ووضعوا في مجموعتين، تجريبية وضابطة، وتتكون كل مجموعة من خمسة عشر

تلميذاً، وطبق اختبار الينوي باختباراته الفرعية كافة على أفراد العينة التجريبية، وأعيد التطبيق على أفراد هذه العينة بعد مرور فترة تتراوح ما بين ثلاثين وستين يوماً،

أما المجموعة الضابطة المؤلفة من خمسة عشر تلميذاً فقد جرى تطبيق الاختبار عليهم بعد فترة تراوحت بين ثلاثين وستين يوماً، وخلال هذه الفترة أعيد تطبيق الاختبار على المجموعة التجريبية، وجرى إجراء تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من مدى ثبات الاختبارات القبلية والبعدية بين الاختبارات الفرعية في اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.

**نتائج الدراسة:**

- ✓ أثبتت الدراسة أن هناك فروقاً هامة بين أداء المفحوصين في الاختبار البعدي وأداء المفحوصين في المجموعة الضابطة، كما أحدث التطبيق القبلي تحسناً في درجات الاختبار البعدي لدى المفحوصين في الدراسة.
- ✓ وأكدت الدراسة أن هناك فروقاً هامة بين تطبيق الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية وتطبيق الاختبار للمجموعة الضابطة، وتكشف هذه الفروق عن تأثير انقضاء الوقت بين التطبيقين، ما يؤكد أن انقضاء الوقت وما جرى فيه من أحداث كالتغذية الراجعة قد أحدث تحسناً في أداء التلاميذ المفحوصين في الاختبار البعدي.

### 10ــ دراسة كينري (Kiniry,1972):

**عنوان الدراسة:** دراسة الفروق باستخدام اختبار الينوي لقدرات النفس لغوية بين التلاميذ الذين لا يعانون صعوبات في التعلم، والذين يعانون صعوبات في التعلم في المرحلة الابتدائية.

Differentiating Study Test Between Normal Students And Students With Learning Disabilities Using The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities In Elementary Stage.

**هدف الدراسة:** هدفت إلى التحقق من مدى قدرة اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية على التمييز بين التلاميذ، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم، والذين يعانون صعوبات في التعلم في المرحلة الابتدائي، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة القائمة بين اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ومهارات القراءة، التي يقيسها اختبار ماكليلوب في مجال تشخيص القدرة على القراءة(Mckillop Reading Diagnostic Test).

**عينة الدراسة:** تكونت من (60) تلميذاً، أعمارهم بين ست وعشر سنوات، ومنهم (30) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، و(30) تلميذاً لا يعانون صعوبات في التعلم.

**أداة الدراسة:** اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، و اختبار ماكليلوب للقراءة.

**نتائج الدراسة:** بينت الدراسة أن التلاميذ الذين لا يعانون صعوبات في التعلم قد حصلوا على درجات أعلى من التي حصل عليها الطلاب، الذين يعانون صعوبات في التعلم في الاختبارات التالية: التذكر السمعي المتسلسل، والتعبير اللفظي، والتذكر البصري المتسلسل، والتركيب الصوتي، وبينت الدارسة أن درجات الطلاب، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم في المرحلة الابتدائية أعلى من درجات الطلاب، الذين يعانون صعوبات في التعلم، وبينت الدراسة أيضاً أن هناك ترابطاً بين اختبار الذاكرة السمعية واختبارات ماكليلوب للقراءة، وترابطاً عالياً بين اختبار الترابط السمعي واختبار ماكليلوب للقراءة، وترابطاً عالياً بين اختبار التذكر البصري المتسلسل، واختبار الإكمال السمعي، و اختبار التركيب الصوتي، كما بينت الدراسة أن هناك ترابطاً قوياً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين اختبار الاكتمال البصري واختبار معرفة الأشكال البصرية.

### 11ــ دراسة فرانك وبرانسفورد (Frank and Branceford,1972):

**عنوان الدراسة:** دراسة التراكيب اللغوية على عينة من تلاميذ الصف الثاني والثالث ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين في المدارس العامة في مدينة نيويورك الأمريكية.

A Study Of linguistic On Sample Of Second And Third Grade For Normal Students And Students With Learning Disabilities In General Schools In Newyork – USA.

**هدف الدراسة:** هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التراكيب اللغوية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على (120) تلميذاً منهم (60) تلميذاً، ممن لا يعانون صعوبات في التعلم، ومن أصحاب التحصيل العادي، و(60) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم بين سبع وعشر سنوات وأحد عشر شهراً، يمثلون الصف الثاني والثالث الابتدائي في المدارس العامة في مدينة نيويورك الأمريكية، وجرى تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من متخصصين بشؤون التربية الخاصة وعلم النفس، وكانت درجات ذكائهم وفق اختبار وكسلر للذكاء فوق (85) درجة، كما كانت نتائجهم في الاختبارات المدرسية على مدى سنتين دون مستوى العمر الحقيقي في موضوعين أو أكثر من الموضوعات الأكاديمية.

**أداة الدراسة:** قد طبق على كامل أفراد العينة اختبار التحصيل الواسع المدى في القراءة والحساب، واختبار ديوريل (Dourell) في تحليل صعوبات القراءة، واختبار بيبدي (Peabody) للتحصيل الفردي في القراءة والتهجئة والمعلومات العامة، واختبار بيبدي للمفردات اللغوية

المحصورة، وبعض الاختبارات الفرعية لاختبار الينوي، وذلك للوقوف على الصعوبة اللغوية لدى هؤلاء الطلاب.

وقد جرى تطبيق مجموعة الاختبارات المشار إليها سابقاً، على كل مجموعة وحدها، فعرضت عليهم عبارات من الكتاب المقرر لهم، وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة المعروضة عليهم.

**نتائج الدراسة:** توصل الباحثان إلى أن هناك فروقاً بين أداء المجموعتين للاختبارات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي واللغوي، وأكمل الطلاب الذين لا يعانون صعوبات التعلم المعلومات المطلوبة في عدد من الجمل المترابطة ببعضها ارتباطاً لغوياً، بينما أجاب الطلاب ذوو صعوبات التعلم عن الجمل القصيرة المطلوبة منهم، ولم يجيبوا عن الوحدات والجمل الطويلة في الفقرات (سالم,1991, ص 214ــ 220).

## 12ــ دراسة سليبر (CLEBRE,1971)

**عنوان الدراسة:** دراسة مقارنة بين الطلاب الذين يعانون صعوبات في القراء، والطلاب العاديين باستخدام اختبار الينوي.

Comparison Test Between Normal Students And Students With Dyslexia Using The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities.

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تحديد أوجه الاختلاف بين التلاميذ الذي يعانون صعوبة في القراءة، والطلاب الذين لا يعانون صعوبة فيها.

**عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على (104) طالب، منهم (52) طالباً، يعانون صعوبات في التعلم في مجال القراءة، و(52) تلميذاً، لا يعانون صعوبات في التعلم، وتراوحت أعمار أفراد العينة المبحوثة بين (7ــ8) سنوات.

**أداة الدراسة:** اختبار الينوي.

**نتائج الدراسة:** أهم النتائج التي خلص سليبر إليها من هذه الدراسة أن هناك فروقاً في أداء التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم، والتلاميذ الذين لا يعانون في جميع الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة عدا التذكر البصري المتسلسل.

## 13ــ دراسة واشنطن وتسكا (Washington & Teska, 1970):

**عنوان الدراسة:** دراسة معاملات ارتباط اختبار التحصيل الواسع المدى، واختبارات كاليفورنيا للتحصيل، واختبار ستانفورد بينية لذكاء الأطفال، واختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.

Correlations Between The Wide-Range Achievement Test, The California Achievement Test, The Stanford – Binet And The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities, Psychobiological Reports.

**هدف الدراسة:** توضيح العلاقة بين اختبار التحصيل الواسع المدى، واختبارات كاليفورنيا للتحصيل، واختبار ستانفورد بنية لذكاء الأطفال، واختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.

**عينة الدراسة:** اشتملت على (96) تلميذاً، منهم (84) تلميذاً، ينتمون إلى أسر محرومة ثقافياً، و(12) تلميذاً، ينتمون إلى الطبقة الوسطى من السكان، و(15) طالباً في الصف الثاني الابتدائي، و(45) تلميذاً في الصف الأول الابتدائي، و(26) تلميذاً في صف الروضة، أعمارهم بين خمس سنوات وسبع سنوات وخمسة أشهر، وطبقت جميع الاختبارات بطريقة فردية على جميع أفراد العينة.

**نتائج الدراسة:**

- ✓ أشارت الدراسة إلى أن هناك ترابطاً عالياً بين درجات اختبار التحصيل الواسع المدى، واختبار كاليفورنيا للتحصيل بلغ (0.89)، وكان الترابط ضعيفاً بين درجات الاختبارات الفرعية في اختبار الينوي ودرجات اختبارات التحصيل، و بلغ الترابط بين حاصل الذكاء في اختبار ستانفورد بينيه واختبارات الينوي الفرعية قيمة (0.50)، كما بينت نتائج الدراسة، بأن هناك ترابطاً عالياً بين العمر العقلي في اختبار ستانفورد بينيه وإجمالي العمر اللغوي في اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، وقد بلغت قيمته (0.85).
- ✓ كما بينت الدراسة ارتباط اختبار الاستقبال السمعي ارتباطاً عالياً بدرجات الذكاء في اختبار ستانفورد بينيه، وبلغت قيمة هذا الترابط في اختبار الاستقبال السمعي (0.51)، وفي اختبار الترابط السمعي (0.53).

## 14ــ دراسة هيرشورن (Hirshoren 1969):

**عنوان الدراسة:** دراسة مقارنة للصدق البنيوي للاختبارات الفرعية في اختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية، و اختبار ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال.

A Comparison Of The Predictive Validity Of The Revised, Stanford - Binet Intelligence Scale And The Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities", Exceptional Children

**هدف الدراسة:** تحديد الصدق التنبؤي لإجمالي درجات الاختبارات الفرعية في اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، وصدق معدلات الذكاء في اختبار ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال، والتي

جرى الحصول عليها ابتداء من مرحلة الروضة، وحتى الصف الثاني الابتدائي في المرحلة الابتدائية.

**عينة الدراسة:** شملت (40) تلميذاً، أعمارهم بين خمس سنوات وست سنوات وثلاثة أشهر.

**أداة الدراسة:** طبق اختبار الينوي للقدرات لنفس اللغوية و اختبار ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال بعد انقضاء عامين اثنين، وطبق على أفراد العينة اختبار كاليفورنيا للتحصيل.

**نتائج الدراسة:**

- ✓ تراوحت معاملات الترابط بين الدرجات في اختبار ستانفورد بينه لمرحلة الروضة ومقارنتها بدرجات التحصيل في الصف الثاني الابتدائي بين (0.40) و(0.63)، أي بمتوسط حسابي (0.56)، كما تراوحت معاملات الترابط الإجمالي لدرجات اللغة بمتغيرات التحصيل بين (0.43) و(0.75) بمتوسط حسابي مقداره (0.60).
- ✓ وأشارت النتائج إلى أن هناك ترابطاً وثيقاً بين اختبار الترابط السمعي الصوتي والتحصيل في اختبار كاليفورنيا للتحصيل، ويرتبط اختبار فك الرموز البصرية بالتحصيل في اختبارات الحساب واللغة والتهجئة وإجمالي التحصيل، ويرتبط اختبار الترابط البصري الحركي ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل في فهم المقروء والحساب واللغة والتهجئة ودرجات إجمالي التحصيل، ويرتبط اختبار صياغة الرموز الصوتية ارتباطاً وثيقاً بمدى التحصيل في اختبارات التفكير الحسابي وأسس الحساب واللغة والتهجئة وإجمالي درجات التحصيل، وترتبط اختبارات صياغة الرموز الحركية ارتباطاً وثيقا بفهم المقروء والتفكير الحسابي وأسس الحساب واللغة والتهجئة وإجمالي درجات التحصيل.

## ثانياً ــ الدراسات العربية المتعلقة بالاختبار (ITPA):

جرى القيام بالاطلاع على الدراسات العربية المتعلقة باختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية لتشخيص صعوبات التعلم.

### 1ــ دراسة النجداوي عام 1995م:

**عنوان الدراسة:** مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية.

**هدف الدراسة:** الهدف الرئيس هو دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال العاديين في عينة أردنية.

**عينة الدراسة:**اشتملت عينة الدراسة على عينة مكونة من (200) تلميذ وتلميذة.

**أداة الدراسة:** اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.

**نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج الإحصائية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على المتغيرات العشرة (الاستقبال السمعي، والاستقبال المتسلسل، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والتآزر البصري الحركي، وصعوبات القراءة والتحصيل الدراسي، ولمصلحة العاديين (النجدواي، 1995، ص90).

**2ــ دراسة سالم عام (1991م):**

**عنوان الدراسة:** دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في مدينة عمان.

**هدف الدراسة:** تشخيص لقدرات النفس اللغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام اختبار الينوي.

وقد اشتملت الدراسة على سؤالين رئيسن هما:

1. هل تميز الصورة الأردنية المعدلة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين القدرات النفس اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفئات العمرية من (9ــ10) سنوات، ومن (10ــ11) سنة على الصورة الأردنية المعدلة لاختيار الينوي لقدرات النفس اللغوية في الاختبارات الاثني عشر.

**عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على (100) تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين، **المجموعة الأولى** وعدد أفرادها (50) تلميذاً وتلميذة، (25) عاديون لا يعانون صعوبات التعلم، و(25) من ذوي صعوبات التعلم للفئة العمرية من (9ــ10) سنوات من تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي لاستخدامها في صدق وثبات الصورة الأردنية المعدلة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، وشملت **المجموعة الثانية** للدراسة (50) تلميذاً وتلميذة، منهم (25) من عمر (9ــ10) سنوات، و(25) من عمر (10ــ11) سنة من تلاميذ الرابع الابتدائي.

**أداة الدراسة:** قامت الباحثة بإعداد صورة أردنية معدلة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، واستمارة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**نتائج الدراسة:** خلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

- ✓ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.0001) بين القدرات النفس اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في جميع الاختبارات الفرعية الاثني عشر لاختبار الينوي.
- ✓ قدرة الاختبار على تشخيص صعوبات التعلم.
- ✓ تميز الاختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات.
- ✓ هناك دلالة إحصائية لمتغير العمر في كل من اختبار الاستقبال السمعي، واختبار الترابط السمعي، واختبار التذكر السمعي المتسلسل، واختبار الإكمال القواعدي (سالم، 1991، ص256ــ 288).

## تعقيب على الدراسات السابقة:

1. أكدت معظم الدراسات المتعلقة أن هناك فروقاً في القدرات النفس اللغوية بين التلاميذ، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم، والتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم.
2. أكدت الدراسات الصدق التلازمي لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، واختبار ستانفورد للتحصيل، واختبار بيبودي للمفردات المصورة، واختبار رافن للذكاء، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال.
3. أكدت الدراسات صدق المحتوى في اختبار الينوي، حيث كل اختبار فرعي من اختبارات الينوي قد وضع لتقييم قدرة من القدرات النفس اللغوية.
4. أكدت الدراسات الصدق البنيوي لاختبار الينوي، وأيضاً تأكدت القدرة التمييزية للاختبار من تمييزه بين تلاميذ صعوبات التعلم، والتلاميذ الذين لا يعانون صعوبات في التعلم.
5. أكدت الدراسات قدرة اختبار الينوي على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للتلاميذ، الذين جرى فحصهم في هذا الاختبار.
6. توافر عدد من الدراسات الأجنبية في مجال ثبات اختبار الينوي القدرات النفس اللغوية.
7. كثرة الدراسات التي ركزت على تلاميذ المدارس (التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي)، وقلة الدراسات التي ركزت على طلاب المعاهد المتوسطة والجامعات.

**ما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة:**

- جرى دراسة جميع أنواع الصدق والثبات وهي: صدق المحتوى، والاتساق الداخلي، و الصدق بدلالة محك خارجي، والتحليل العاملي، و الفروق الطرفية، و الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة.
- إن معظم الدراسات السابقة المتعلقة باختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية أجنبية، وندرة الدراسات العربية التي استخدمت الاختيار، و معظم هذه الدراسات سواء العربية أم الأجنبية قديمة، ولذلك ركزت الباحثة في هذه الدراسة الحالية على اعتماد الطبعة المقننة على البيئة الأمريكية، لأنها الطبعة الأحدث وفق علم الباحثة، والذي يتألف من 12 اختباراً فرعياً، تهدف إلى قياس جوانب اللغة المنطوقة والمكتوبة، الذي وضعت من كل من دونالد د. هامل، ونانسي ماذر، وريا روبرتس. ( Donald D. Hammill Nancy Mather Rhia Roberts 2001).
- دراسة الخصائص السيكومترية للاختبار، الأمر الذي يمكن العاملين في المؤسسات التربوية من الاستفادة من الاختبار في عمليات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم.
- أول دراسة عربية تقوم باستخراج معايير للفئات العمرية من (9ــ11) لكلا الجنسين ذكوراً وإناثاً.
- استخدام الاختبار موضوع الدراسة أداة للبحث والكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

# الفصل الثالث
# وصف اختبار البنوي

مقدمة .

اولاً_ هدف الإختبار :

ثانياً_ مراحل تطور اختبار البنوي لقدرات النفس اللغوية .

ثالثاً_ الطبعة الثانية لإختبار كيرك ومكارثي ( 1968 ) .

رابعاً_ الصورة المعدلة والمطبوعة للإختبار مرة ثالثة ( 2001م ) .

خامساً_ الخصائص السيكومترية للإختبار .

# الفصل الثالث

## وصف اختبار الينوي لقدرات النفس-لغوية ﴿ Illinois Test of Psycholinguistic Abilities ﴾

**مقدمة:**

يتناول الفصل الحالي دراسة الاختبار دراسة وصفية تحليلية شاملة، تتضمن وصفاً للاختبارات الفرعية الاثني عشر، التي تكوّن الاختبار بالشكل الكامل لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، والاختبارات المركبة الشاملة، وكيفية حساب الدرجات، واستخراج النتائج، وأخيراً دراسة لمعاملات صدق الاختبار وثباته، إضافة إلى استخراج المعايير.

**أولاً ــ هدف الاختبار:**

يهدف اختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية (ITPA) إلى قياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم، وتشخيص العجز في العمليات الأساسية، العمليات اللغوية، والإدراكية، والإدراك البصري، التي تدخل في التعلم، كما يتصف بارتفاع مؤشرات صدقه وثباته، ويصلح للأعمار من 2إلى 12 سنة.

كما يهدف اختبار الينوي لقدرات النفس ــ لغوية (ITPA3) إلى قياس القدرات اللغوية، التي تعد مهمة في اضطرابات التواصل والتعلم مثل: القدرة على فهم الكلمات المنطوقة، والقدرة على التعامل مع الرموز اللغوية تعاملاً قائماً على فهم دلالة الرموز، والقدرة على تذكر المثيرات السمعية، والقدرة على التعبير عن الأفكار بالحركات، والقدرة على إعادة إنتاج الأشكال المرئية بفهم، والقدرة على معرفة الأشكال غير المكتملة، والقدرة على ملء الفراغات، أو المحذوف من المدركات السمعية، والقدرة على تركيب الأجزاء من كلمة مسموعة للوصول إلى الكلمة كاملة (سيد سليمان، 2003م، ص250).

ويعد اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ( Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) المعروف اختصاراً (ITPA)، الذي وضعه كيرك ومكارثي ( Kirk, MacCarthy,1968)، من أهم اختبارات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد عدل الاختبار عام 2001م، وأصبح يعرف اختصاراً (ITPA3).

**ثانياً ــ مراحل تطور اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية:**

(Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) وقد مر هــذا بالمراحــل التطويريــة التالية:

- طُبع اختبار(ITPA) أول مرة عام 1961م.
- نُقح وطبع ثاني مرة عام 1968م.

عدل وطبع مرة ثالثة في عام 2001م، وأصبح يعرف باسم (ITPA-3).

وخلال عام (1960م) برز واحد من أكثر الرموز أهمية في مجال صــعوبات الــتعلم هــو صمويل كيرك (Kirk)، الذي يرى أن الفروق الفردية في القدرة تنطوي على معنيين:

1. الفروق الفردية بين الأفراد، عندما نقارن أداء الفرد بأداء غيره من الأفراد في مهارة ما أو مجموعة من المهارات.
2. الفروق الفردية داخل الفرد، عندما نقارن أداء الفرد في قدرة من القدرات بأداء الفرد ذاته في قدرة أخرى.

كان اختبار(ITPA) واحد من الوسائل التقييم السريري الأكثر شعبية وتأثيراً في الولايات المتحدة الأمريكية من عام 1960 حتى ما يقارب 1980 وكانت شعبيتها دليل على أن عشر سنوات بعــد نشر طبعتها عام 1968كانت قد صنفت أو قدمت 381 مرجعاً ببليوغرافي عن الــ ITPA وقد ارتكز اختبار Illinien واسع الانتشار على حقيقة بأنه أول اختبار عني بالتركيز على اللغة وهناك سبب أخر لتقبل هذا الاختبار إن الافتراض الواضح والرئيسي لهذا النموذج يركز على:

1. أن اللغة هي الجزء المهم في تطور الأطفال .
2. العناصر الأساسية للغة كانت قياسية أي قابلة للقياس .
3. هذه العناصر اللغوية يمكن أن تحسن بالتعليمات والتعليمات في اللغة كانت وثيقة الصــلة بالنجاح في مواضيع الأساسية للمدرسة وتحديداً القراءة والكتابة.

ساعد الاختبار علماء التشخيص على تقرير من لديهم قصور أو عجز و من ليس لديهم قصور كما يساعد هذا الاختبار د في تزويد المعلمين بإرشادات لتحديد الأهداف التعليمية والتخطــيط لبــرامج العلاجية.

وبسبب عدم رضاه عن محاولاته المبكرة لبناء مقياس فردي، وهذا يتطلب أن يكون للاختبار مجالاً نظرياً يمكن اعتماده في اشتقاق هذا المقياس التحق كيرك بمقرر يقوم بتقديمه أو سجود في جامعة الينوي، قد تمكن مكارثي وكيرك(Kirk and Mecarthy,1961) من إنتاج اختبار الينوي لقدرات

النفس اللغوية (Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) المعروف اختصاراً (ITPA) عند الأطفال بين أعمار بين 2.5 و9 سنوات، وقد استهدف تقويم الفروق الفردية داخل الفرد، ويعد هذا الاختبار متفرداً بين الاختبارات السائدة في ذلك الوقت.

وإن مصطلح اللغة النفسي يستعمله واضع الاختبار ليشير إلى عمليات اللغة النفسية، التي يستعملها الطفل في اكتساب اللغة، والنسخة التجريبية تتألف من تسعة اختبارات تقيس ضعف اللغة وقوتها عند الأطفال، وقد جرى تصميم الاختبار بعد نموذج نظري لعمليات التواصل، وجرى تبينه من نظرية Charles Osgood 1957.

وطُبع اختبار (ITPA) أول مرة عام 1961م، وضعه صموئيل كيرك ومكارثي ( Kirk, MacCarthy,1961)، حيث ترافق بداية الستينيات مع نشاط بحثي موسع، حيث بدأت المساهمة المؤثرة لكل من صموئيل كيرك ومكارثي في تصميمهم لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية، والذي صدر عام 1961 م (Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) المعروف اختصاراً (ITPA).

ومن اختبارات كيرك ومكارثي اختبارات وضعت لتشخيص العيوب في الاتصال اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكانت هذه الاختبارات نتيجة لاهتمامات كيرك بالأطفال ذوي الشلل المخي، والأطفال الذين يعانون إعاقات نتيجة الحرمان الثقافي، الذي عانوه نتيجة حصيلتهم الثقافية المنخفضة، وهما فئتان من الأطفال تعانيان مشكلات اتصال في الجانب اللغوي، حيث بحث كل من ( Kirk, Kass and Bateman 1963, Mecarthy,Oson (1963),Semme,lar Mueller 1962, Sievers 1963, Smith 1962 and Wisland ,ar Many 1967) في إعاقات الأطفال ذوي الذكاء العادي بوسيلة تشخيصية، وهي اختبار (ITPA) (Hammill, 1986, pp.51-54).

وكان اختبار (ITPA) وأساليب التدريس المستخدمة والمعتمدة الأسس النفسية للغة هي أكثر الأساليب شيوعاً واستخداماً في التشخيص والتدخل لدى ذوي صعوبات التعلم خلال الستينيات، وفي هذا يذكر (Bryan.1978) أن اختبار قدرات النفس اللغوية (ITPA) سيطر على مجال صعوبات التعلم مدة عشر سنوات، وكانت فكرة التشخيص باستخدام هذا الاختبار أن أداء التلاميذ مختلف بينهم قوةً وضعفاً من مجال إلى آخر مع أنهم في العمر الزمني نفسه، لذلك يجب أن يعتمد تدريس هؤلاء التلاميذ تشخيص القدرات المتمايزة لدى التلاميذ من حيث القوة والضعف،

وقد ظل هذان الأسلوبان (استخدام الاختبار وأساليب التدريس) مسيطرين على مجال صعوبات التعلم حتى منتصف السبعينيات من هذا القرن، إذ إن فترة الانطلاق بدأت باختبار لقدرات النفس اللغوية، الذي أعده مكارثي وكيرك، وانتهت بإثارة تساؤلات عن القيمة التنبئية له في التشخيص

والعلاج، وبدأ الكثير من الباحثين بإثارة تساؤلات عن كفاءة اختبار القدرات النفس اللغوية أو قوته ومدى ارتباطه ببرامج التدريب.

لم تكن صعوبة التعلم حقيقة مؤكدة، وعلماء التربية وعلم النفس لم يتوافر لديهم بعد أداة أو وسيلة لقياس طاقة الطفل التعليمية أو تقديرها، وعندما لم يجد علماء النفس وسيلة في هذا المجال قاموا باستخدام اختبارات كيرك ومكارثي لقدرات النفس اللغوية في تقدير قدرة الطفل على استعمال اللغة، وقد استخدموها أيضاً أداة تشخيصية للقدرات الفارقة للأطفال، غير الجيد في المدرسة، إلا صموئيل كيرك أستاذ علم النفس المتفرغ بجامعة أريزونا، حيث قام بتطوير هذه الاختبارات، اختبارات الينوي لقدرات النفس اللغوية، حيث قام بإجراء تكامل بين نظريات بروكا وفيرنك في اللغة والنواحي العصبية مع نموذج أوسجود في تجهيز المعلومات، وهو نموذج يربط بين العمليات الخاصة بالاستقبال والتعبير والتنظيم وعملية الاتصال، وهي العمليات التي تجري خلال السمع أو الرؤية، ويجري التعبير عنها خلال الكلام أو الحركة، وهذه العمليات يمكن أن تحدث على المستوى الأول أو على المستوى التمثيلي، والتي تتضمن وسائط لفظية، وقد كانت عملية التطوير هذه تهدف إلى أن تظهر هذه الاختبارات طبيعة العمليات الحسية والتعبيرية والتكاملية، وذلك خلال استخدام اختبارات سمعية وبصرية، ومهارات حركية، وقد افترض كيرك في بناء هذه الاختبارات أن يقوم بعملية تقدير مهارات الطفل في تجهيز المعلومات المسموعة أو المرئية، وقدرة الطفل على التعبير، والدرجات الفرعية المخصصة على اختبار (ITPA)، التي تقيس العمليات اللغوية الخاصة بالاستقبال والتعبير دليلاً على إثبات أفيزيا بروكا أو فيرنك، ويعد الغرض الرئيس الذي يكمن وراء استخدام الينوي هو أن هذه الاختبارات تزودنا بالإشارات المبدئية للمهارات المتطلبة لإنجاز أكاديمي ملائم.

قام المتخصصون بمجال صعوبات التعلم باستخدام نموذج كيرك لتطوير البرامج العلاجية بناء على ما يجري تقديره من مهارات، كما ثبتتها اختبارات (ITPA)، إلا أن البرامج العلاجية، التي صممت على هذا الأساس لم تعط النتائج المرجوة منها، ولكن نموذج كيرك للتشخيص والمستمد من هذه الاختبارات قد ساهم كثيراً في التعريف بفئة صعوبات التعلم.

نستنتج من ذلك أن سنة 1960م كانت بداية تحول جديد، إذ بدأ التربويون بالاهتمام الواضح تجاه الأطفال، الذين لا يستطيعون التعلم على نحو ملائم (السيد، 2003، 149ــ 151).

## ثالثاً ــ الطبعة الثانية لاختبار كيرك ومكارثي (Kirk, MacCarthy,1968)

وروجع الاختبار في عام 1968 م، ويهدف هذا المقياس إلى قياس مظاهر الاستقبال والتعبير اللغوي وتشخيصها، وخاصة لدى ذوي صعوبات التعلم، ويعد من المقاييس الفردية المقننة والهامة في مجال صعوبات التعلم.

يعد اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ( Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) المعروف اختصاراً(ITPA)، الذي وضعه كيرك ومكارثي عام 1968م (Kirk,MacCarthy,1968) من أهم هذه الاختبارات، ويعد من الاختبارات المعرفية في ميدان صعوبات التعلم، والذي يعد من المقاييس الفردية المقننة والهامة في مجال صعوبات التعلم، وهو يستخدم لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم، وتشخيص العجز في العمليات الأساسية مثل العمليات اللغوية، والإدراكية، والإدراك البصري، التي تدخل في التعلم، كما يتميز بارتفاع مؤشرات صدقه وثباته، ويصلح للفئات العمرية من 2 – 10 سنوات.

والنسخة المعدلة لاختبار (Illinois) لقدرات النفس اللغوية (ITPA) تقيس 12 وظيفة بخصوص اكتساب اللغة واستعمالها، والاختبار مؤلف من 10 اختبارات فرعية رئيسة، وهي: 1 – استقبال السمع، 2– الاستقبال البصري، 3– الاتحاد البصري، 4– التعبير بالمعاني، 5 – التعبير باليد، 6– النهاية القواعدية، 7– النهاية البصرية، 8– الذاكرة المتسلسلة البصرية، 9– الذاكرة المتسلسلة السمعية، 10– الاتحاد السمعي، وهناك اختباران فرعيان إضافيان، وهما النهاية السمعية ومزج الأصوات (Kirk,1979,pp.58-75).

### أقسام الطبعة الثانية المعدلة لاختبار الينوي (1968) والمعروف اختصاراً (ITPA)

يتكون المقياس في تعديله الثاني(1968م) من اثني عشر اختباراً فرعيا، تشمل بمجملها الاتصال اللغوي بمستوياته، والعمليات النفسية والعملية، وهذه الاختبارات الفرعية هي:

1. اختبار الاستقبال السمعي: يقيس قدرة الفرد على الاستقبال السمعي، والإجابة بكلمة نعم أو لا.
2. اختبار الاستقبال البصري: يقيس قدرة الطفل على مطابقة صورة معنى ما مع صورة أخرى ذات علاقة.
3. اختبار الترابط السمعي: يقيس قدرة الطفل على إكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي.

4. اختبار الترابط البصري: يقيس قدرة الطفل على الربط بين المثيرات البصرية المتجانسة.
5. اختبار التعبير اللفظي: يقيس قدرة الطفل على التعبير اللفظي عن الأشياء التي يطلب منه تفسيرها.
6. اختبار التعبير العملي: يقيس قدرة الطفل على التعبير عملياً أو يدوياً عما يمكن أداؤه بأشياء معينة.
7. اختبار الإكمال القواعدي: يقيس قدرة الطفل على إكمال جمل ذات قواعد لغوية مترابطة.
8. اختبار الإكمال البصري: يقيس قدرة الطفل على إدراك موضوعات ناقصة وتمييزها، حيث تُعرض على المفحوص لوحة، تتضمن عدداً من الموضوعات الناقصة، ويُطلب منه تمييزها.
9. اختبار التذكر السمعي: يقيس قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الأرقام، تصل في أقصى مدى لها إلى ثمانية أرقام، حيث تُطرح على المفحوص بمعدل رقمين في الثانية.
10. اختبار التذكر البصري: يقيس قدرة الطفل على تذكر أشكال لا معنى لها بطريقة متسلسلة، حيث يُعرض على المفحوص كل من تلك الأشكال مدة خمس ثوان، ويصل أقصى مدى لتلك الأشكال إلى ثمانية أشكال.
11. اختبار الإكمال السمعي: هو اختبار احتياطي، يقيس قدرة الطفل على إكمال مفردات ناقصة متدرجة في مستوى صعوبتها.
12. اختبار التركيب الصوتي: هو اختبار احتياطي ويقيس قدرة الطفل على تركيب الأدوات معاً، حيث يُطلب من المفحوص أن يُركب الأصوات التي يسمعها بفاصل زمني، قدره نصف ثانية بين كل صوت وآخر، حيث يبدأ الفاحص بعرض أصوات لكلمات ذات معنى، ثم ينتهي الفاحص بعرض أصوات لكلمات لا معنى لها، وقد قنن على البيئة الأردنية، (الروسان، 1999م، ص275; أبو رمان، 2003م، ص12; مصطفى، 2000م، ص50).

**رابعاً: الصورة المعدلة والمطبوعة للاختبار مرة ثالثة (2001م) دونالد د. هامل، نانسي ماذر، ريا روبرتس ( Donald D.Hammill Nancy Mather Rhia Roberts,2001)**

**اختبار(ITPA-3 عام2001م) :**

إن دراسة (ITPA) ودراسة علم اللغة النفسي ما زالا مثاراً للجدل، وأصبح استعمالهما متناقضاً، وذلك خلال عمل(Wiig1984 ) و(Eleanor Seme, 1976)، حيث إن الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم جرى فحصهم وتعليمهم ضمن نموذج لغوي، حيث تحول المسؤول عن تدريب اللغة المنطوقة من أستاذ صعوبات التعلم إلى التخصص باللغة والكلام، في عام (Eleanor 1977 Semel) بيَّن أن الإدراك السمعي واللغة المنطوقة أهم مجالين من سبع مجالات في صعوبات التعلم، وعدد اختبارات اللغة التجارية ازداد، ومجال البراغماتية أصبح مهماً في دراسة صعوبات التعلم كما أصبح مجال صعوبات التعلم بارزاً أكثر في عام 1980م، حيث صقل المحترفون في مجال اللغة المنطوقة تدريباتهم ووضحوا أدوارهم ومهماتهم(Mercer,1997,P.55 ).

تطورت حركة صعوبات التعلم في أمريكا بداية عام 1800م، وكانت البداية في مرحلة التأسيس التي تميزت بتشكيل مواضع نظرية فيما يتعلق بصعوبات التعلم، هذه التأملات اعتمدت جوهرياً دراسة مرضى القلب أو المراهقين، الذين لديهم تلف دماغي، وقام Gall بفحص المراهقين، الذين لديهم أضرار في الرأس، ونتيجة لذلك فإن هؤلاء فقدوا القدرة على التعبير عن مشاعرهم (Donald, D. H ammill, 1993, pp. 295-310).

ويتفق الجميع إذا كان شخص ما يفقد القدرة في أحد أساليب الاتصال أو التعايش الرئيسة مثل الكلام، والسمع، والقراءة، والكتابة، فسيكون هذا الشخص على نحو مؤكد معوقاً أو عاجزً، وهناك الكثير من الأشخاص الذين يفقدون القدرة على التواصل في الكلام، وهذه الإعاقة تشمل الكلام، والسمع، والقراءة، والكتابة، وهي ليست متساوية من حيث الأهمية، فالكلام والسمع يعدان أساسيين، على افتراض أن طفلاً ما نما وكبر في بيئة بشرية عادية وسليمة فإن قدرته على الكلام سوف تتطور طبيعياً من دون أي تدريب على ذلك، وللسمع أيضا قدرة طبيعية على التطور، وهو شرط أساسي للكلام العادي والسليم، وعلى خلاف ذلك فإن القراءة والكتابة لا يتطوران طبيعياً، فهما مهارتان معقدتان، يجب تدريسهما رسمياً (David Crytal, 1980, p.6).

يعد اختبار (ITPA3) مقياساً قوياً للغة الأطفال المكتوبة والمحكية، تقيس الاختبارات بعض مظاهر اللغة (المنطوقة، والكتابة، والقراءة، والتهجئة)، ومحتوى هذا الاختبار متماثل مع نموذج

(Charlws Osgood,s) الطبيعي الاجتماعي Samuel ,Kirk ,James MeCarthy and Winifred Kirk.

يقيس الاختبار القدرات اللغوية المكتوبة والمحكية، ويساعد في تشخيص أماكن القوة والضعف الخاصة لدى الأطفال في مجموعة من القدرات اللغوية، وجرى إثبات أن اختبار ITPA الثالث للاختبارات الفرعية مفيد لقياس كل من اللغة المكتوبة والمحكية (Kirk,1983, pp58-75).

**ـ مكونات الاختبار وأقسامه (ITPA-3):**

ويشمل المقياس في شكله الحالي جزأين:

**ـ الجزء الأول ـ** يتألف من قسمين:

1. **القسم الأول:** خصص لمعرفة الخصائص الديمغرافية والتعليمية للمفحوص، وخصص لمعرفة أداء المفحوص.
2. **القسم الثاني:** يشمل تسجيل درجات الاختبارات الفرعية المنطوقة والمكتوبة.

**ـ الجزء الثاني ـ** يشتمل على نوعية الاختبارات، وتعليمات تطبيقها وتصحيحها، وعدد فقراتها، فقد بلغ عدد الاختبارات في هذا الجزء اثني عشر اختباراً.

تألف المقياس في صورته الأولية من قسمين، القسم الأول: الاختبارات الفرعية المحكية، والقسم الثاني: الاختبارات الفرعية المكتوبة، متضمناً 12اختباراً فرعياً موزعة على ستة مجالات فرعية في كل قسم، أعدت لقياس أعراض صعوبات التعلم اللغوية لدى التلاميذ، يمثل كل اختبار القدرات اللغوية، التي تعبر عن أعراض الاضطراب، ويتكون هذا المقياس في شكله الحالي المعروف اختصاراً (ITPA3) من قسمين:

- الاختبارات الفرعية المحكية (المنطوقة)، وتتكون من ستة اختبارات فرعية.
- الاختبارات الفرعية المكتوبة، وتتكون من ستة اختبارات فرعية.

## ـ وصف الاختبارات الفرعية (ITPA-3):

**فيما يلي وصف للاختبارات الفرعية للمقياس** (ITPA-3).

| م | الاختبارات الفرعية المحكية تتكون من | الاختبارات الفرعية المكتوبة تتكون من |
|---|---|---|
| .1 | التشابه المحكي، المنطوق Spoken (SA)Analagies | تسلسل الجمل، تعاقب الجمل Sentence (SSq)Sequencing. |
| .2 | المفردات المحكية، المنطوقة Vocabulary (SU) Spoken | المفردات المكتوبة Written (WV)Vocabulary |
| .3 | إتمام النحو، إنهاء الصرف (MC)Morphological Closure. | الترميز البصري Sight Decoding(SID). |
| .4 | الجمل النحوية، الإعرابية Syntactic (SS)Sentences. | الترميز الصوتي Sound (SOD)Decoding. |
| .5 | حذف الصوت Sound Deletion(SD). | التهجئة أوالترميز البصرية Sight (SIS)Spelling. |
| .6 | تسلسل القوافي، المتتاليات الإيقاعية (RS)Rhyming Sequences. | التهجئة الصوتية Sound Spelling(SOS). |

## ـ الاختبارات الفرعية وتعليمات التطبيق:

1. **التناظر المحكي / المنطوق / (SA):** يقيس القدرة على إكمال العبارة بتحديد العلاقات بين الكلمات، ويتألف من 25 فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يقرأ الفاحص العبارة للمفحوص، ويعطيه فترة ثانيتين، ويطلب منه بعدها الإجابة بكلمة متشابهة ليكمل الجملة.

مثل الدخان يرتفع، المطر..... (ينزل، يسقط وغيرها).

البرادات باردة ،المواقد تكون.....

الموز له قشور .الفستق له.....

2. **المفردات المحكية /المنطوقة (SU):** تقيس القدرة على تحديد الكلمات المنطوقة عندما تقدم مع خصائص الكلمات، ويتألف من 25 فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يقول الفاحص للتلميذ: أنا أفكر في شيء ما، وأريدك أن تخمن ما هو، ويعطيه فترة ثانيتين، ويطلب منه بعدها الإجابة.

مثال: يقول الفاحص أنا أفكر في شيء ما له ذيل..... ، وأريدك أن تخمن ما هو ويجيب التلميذ: قطة، كلب وغيرها.

يقول الفاحص أنا أفكر في شيء ما له أنياب .....,, وأريدك أن تخمن ما هو ويجيب التلميذ: الفقمة ,خنزير بري، فيل.

3. **إتمام النحو، إنهاء الصرف (MC):** يقيس القدرة على إكمال الجملة المشكلة جزئياً بتطبيق الكلمة الأخيرة الصحيحة قواعدياً.

**تعليمات التطبيق:** يقوم الفاحص بإسماع المفحوص العبارات الناقصة، ويعطيه فترة ثانيتين، ويطلب منه بعدها الإجابة بأن يكملها، ويتألف من 28 فقرة.

مثال: ينام الطفل اليوم و.....البارحة.

مثال: لم تهب اليوم الريح.البارحة...

4. **الجمل النحوية، الإعرابية (SS):** تقيس قدرة التلميذ على الذاكرة التسلسلية السماعية للكلمات المحكية، والتعبير الشفهي، وعلم المعاني بإعادة جمل ذات معنى غير صحيح، لكنها صحيحة قواعدياً.

**تعليمات التطبيق:** يقوم الفاحص بإسماع المفحوص جملة، ويعطيه فترة ثانيتين، ويطلب منه بعدها الإجابة عنها بإعادتها بالطريقة التي سمعها، ويتألف من 28 فقرة.

مثال: تأكل الأشجار الذكية البوشار على الفطور.

مثال: تغني البندورة دائماً أغاني سعيدة.

5. **حذف الصوت(SD):** يقيس قدرة التلميذ على مهارة الإملاء الصوتي والقراءة، أي إدراك المقاطع والمعاني، والقدرة على تجزئة الكلمات الملفوظة إلى وحدات صوتية أصغر بتذكّر جزء الكلمة الذي بقي ونطقه بعد إزالة جزء آخر من الكلمة الأصلية.

**تعليمات التطبيق:** يقول الفاحص كلمة ويترك صوتاً، ويعطيه فترة ثانيتين، ويطلب منه بعدها الإجابة عنها بإعادتها بالطريقة التي سمعها، ويتألف من 20 فقرة.

مثال: قل ركض من دون الراء، جرى حذف الراء، يجيب التلميذ (كض) من دون الراء.

يقول الفاحص كلمة ويترك صوتاً واحداً مثال:رجل دون حرف الراء ويطلب من المفحوص لفظ صوت الحرف وليس اسم الحرف. وبذلك يكون جل.

مثال قل جلس دون ج و( قلم ) دون القاف

6. **تسلسل القوافي، المتتاليات الموزونة:** (RS)تقيس القدرة على الفهم، وإعادة مجموعة الكلمات ذات الوزن نفسه، ويتألف من 15فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يقول الفاحص بعض الكلمات التي لها قافية ذات الوزن نفسه، ويعطيه فترة ثانيتين، ويطلب منه بعدها الإجابة، وإعادتها بالطريقة التي سمعها.

مثال : قاد، عاد، ساد.

7. **تسلسل الجمل، تعاقب الجمل (SSq):** تقيس القدرة على فهم معنى الجمل المكتوبة وعلاقاتها ببعضها، مثال: أعد ترتيب هذه الجمل، لتصنع معنى لك، ويتألف من 18فقرة، ويتألف من 18فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يقول الفاحص: انظر إلى هذه الخطوط الثلاثة أو الأربعة أو الخمسة، تحت هذه الخطوط ثلاث جمل أو أربع أو خمس، أعد ترتيب هذه الجمل، أي جملة تبدأ أولاً.

أــ ارتطم بالطاولة. ب ــ ملأت الكأس . ج ــ انسكب الشراب.

8. **المفردات المكتوبة (WV):** تقيس القدرة على ربط الصفات بالأسماء الملائمة لإنشاء عبارات ذات معنى في الكتابة، ويتألف من 25 فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يقول الفاحص للمفحوص: اقرأ الكلمات، واكتب كلمة أخرى تتلاءم مع كل كلمة، مثال: يقول الفاحص الصفة (مكسور)، يجيب التلميذ بالاسم: (إناء، إبريق،مشط).

مثال: يقول الفاحص الصفة باهر يجيب التلميذ بالاسم تلميذ ، منظر

9. **الترميز البصري (SID):** يقيس القدرة على لفظ الكلمات، التي تتضمن أدوات غير نظامية أو نماذج لفظية غير شائعة، ويتألف من 25فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يقول الفاحص للمفحوص: اقرأ بعض الكلمات بصوت عالٍ.

**مثال:** يطلب من المفحوص قراءة (يضحك) يتوقف الفاحص للإجابة إذا قرأ المفحوص الكلمة بشكل صحيح يقول الفاحص جيد ويتابع مع المفحوص قراءة كلمات أخرى ويبدأ بند رقم واحد. إذا كان المفحوص غير متأكد من قراءة الكلمة يقول الفاحص أكمل قراءة كلمات أخرى ولا تتسرع كثيراً.

10. **الترميز الصوتي (SOD):** يقيس القدرة على لفظ كلمات غير ذات معنى، لكنها نظامية صوتياً ويتألف من 25 فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يعرض الفاحص للمفحوص أسماء بعض المخلوقات والحيوانات المخترعة الوهمية والمطلوب محاولة قراءة بعض الأسماء بصوت عالٍ، يتوقف الفاحص فترة ثانيتين، ويطلب الإجابة.

**مثال :** يعرض الفاحص أسماء بعض المخلوقات والحيوانات المخترعة ويطلب من المفحوص قراءة اسم الحيوان المخترع التالي( سفدع).

**مثال :** أقرأ اسم الحيوان المخترع (جطة) .

11. **التهجئة أو الترميز البصري (SIS):** يقيس القدرة على لفظ مكونات الكلمات غير النظامية، ويتألف من 25فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يقول الفاحص للمفحوص كلمة، ويعرض عليه كلمة أخرى، ولكن حرفاً واحداً أو أكثر سيكون مفقوداً، يتوقف الفاحص فترة ثانيتين، ويطلب الإجابة بكتابة الحرف أو الأحرف المفقودة.

**مثال :** الفاحص يقول كلمة اثنتان ثم يعرض الكلمة نفسها مكتوبة على الفاحص ولكن ينقصها حرف (اثنتا..) أملأ الحرف المفقود.

**مثال :**الفاحص يقول كلمة (يأتي ) ثم يعرض الكلمة نفسها مكتوبة على الفاحص ولكن ينقصها حرفان (يأ..) أكتب الحروف المفقود.

12. **التهجئة الصوتية (SOS):** يقيس القدرة على لفظ كلمات غير حقيقية غير ذات معنى، لكنها نظامية صوتياً، أي يقيس قدرة التلميذ على كتابة الأشكال النظامية، وكتابة المقاطع الصوتية ويتألف من 25 فقرة.

**تعليمات التطبيق:** يقول الفاحص الكلمة، ويسأل المفحوص أن يكتب بعض الكلمات المركبة، التي لديها حرف أو حروف مفقودة.

**مثال :** يقول الفاحص كلمة ميح ويطلب من المفحوص كتابة الحرف أو الحروف المفقودة في الفراغ ( .. يج)

**مثال :**يقرأ الفاحص كلمة (ترنية) ويطلب من المفحوص كتابة الحرف المفقود ...رنية.

**ـــــ الاختبارات المركبة العامة:**

ويمكن دمج النتائج المعيارية للاختبارات الفرعية الاثني عشر، لتشكل أحد عشر مركباً أو عاملاً (العناقيد أو أجزاء مجمعة)، يوضح كيفية ارتباط الاختبارات الفرعية بالمركبات في نموذج (ITPA-3)، والمركبات تمثل مجالاً واسعاً من القدرات اللغوية في (ITPA.3 )، حيث يقيس البنى العريضة المتضمنة في اللغويات، ومن ذلك القدرات اللغوية المحكية، والقدرات اللغوية المكتوبة وهي:

ـ **النسب اللغوية العامة:** (GLQ) تشكل بجمع النتائج المتعلقة بالاختبارات الثانوية في (ITPA.3)، وتقيس قدرة الطفل الكاملة في اللغة المكتوبة والمحكية، لأنها تمثل عدة قدرات لغوية، وهي أفضل مؤشر لأكثر أنواع:

- التحصيل المجرّب في حياة الأطفال اليومية، الذين تتراوح أعمارهم بين (0–5) سنوات وصولاً إلى (11ــ 12) سنة.
- التحصيل في الصفوف المدرسية والفنون اللغوية مثل اللغة الشفهية، ومعرفة القراءة والكتابة، والرياضيات.
- يعطي التقدير الأفضل لقدرة الفرد الحالية على معالجة المعلومات الشفهية، سواء كانت محكية أم مكتوبة.

وتنقسم النسب اللغوية العامة إلى:

- **النسب اللغوية المحكية الملفوظة (SLQ):** وتتشكل من النتائج المعيارية لاختبارات(ITPA.3) الستة، وتقيس اللغة المحكية مثل: القدرة على التواصل بالكلام، وتمثل طيفاً واسعاً من المهارات المتعلقة بعلم دلالات الألفاظ والقواعد ومن ذلك علم الصرف والإعراب.
- **النسب اللغوية المكتوبة (WLQ):** تتشكل من النتائج المعيارية لاختبارات (ITPA.3) الثانوية الستة، وتقيس الجوانب المختلفة لمعرفة القراءة والكتابة، وتشمل هذه الاختبارات

المجالات الخاصة بقراءة الفهم، وكتابة المفردات، وعلم الأصوات، والقدرة الإملائية الضرورية للقراءة والكتابة واللفظ.

**الاختبارات المركبة الخاصة هي:**

1. **معاني الكلمات:** يتشكل هذا المركب من نتائج الاختبارين الفرعيين، اللذين يقيسان التناظر المحكي /المنطوق/، والمفردات المحكية /المنطوقة/، وفهم الكلام الهادف واستخدامه، وربط الكلمات التي يعرفونها بالمصطلحات المجردة، ويستخدمون مفردات أقوى عند التحدث.
2. **القواعد:** يتشكل هذا المركب من نتائج الاختبارين الفرعيين، إنهاء الصرفي والجمل النحوية، اللذين يقيسان القواعد المستخدمة في الكلام أو النطق، أحدها يقيس التركيب، والآخر يقيس النحو، وتقيس قدرة الأطفال على فهم القواعد ومن ذلك جوانب الصرف والقواعد (نماذج تشكل الكلمة، نماذج تشكل الجملة، والأطفال الذين يستخدمون التصريف القواعدي على نحو صحيح مثل صيغ الجمع والملكية والأزمنة قادرون على تشكيل جمل معقدة مع الكثير من العبارات المحكية، ويعد كلامهم ناضجاً قواعدياً.
3. **مركب الصوتيات:** يتشكل هذا المركب من نتائج الاختبارين الفرعيين، حذف الصوت، وتسلسل القوافي، حيث تقيس معرفة الأصوات المستخدمة في الكلام، وقدرة الطفل على استخراج الأصوات من الكلمات، واسترجاع مجموعة من الكلمات ذات الوزن نفسه، ويمتلكون مهارات الإدراك الصوتي مثل: الوزن، والحذف، والتقطيع، والمزج، ولا يجدون صعوبة في القراءة أو اللفظ.
4. **مركب الاستيعاب أو الفهم:** يتألف من دمج النتائج المعيارية لاختبار تسلسل الجمل واختبار المفردات المكتوبة، يقيس كفاءة الطفل في اللغة المكتوبة ذات المعنى أو معرفته للقراءة والكتابة، في هذين الاختبارين يجب أن يعرف التلاميذ معنى الكلمات، والعبارات، والجمل المحفّزة وفهمها واستخدامهم للجوانب ذات المعنى في اللغة السليمة.
5. **مركب تطابق المفردات:** يتألف من دمج النتائج المعيارية لاختبار الترميز البصري، واختبار الترميز الصوتي، ويقيس قدرة الطفل على لفظ الكلمات المكتوبة باستخدام التحليل الصوتي والبنيوي، وتذكر الأحرف غير الاعتيادية، أي تقيس قدرة الطفل على لفظ الكلمات عندما يقرؤها شفهياً.

6. **مركب التهجئة:** يتألف من دمج النتائج المعيارية لاختبار التهجئة البصرية، واختبار التهجئة الصوتية يقيس قدرة الطفل على لفظ الكلمات، التي تتضمن نماذج لفظية نظامية وغير اعتيادية
7. **مركب معالجة الرموز البصرية:** ويتألف من دمج النتائج المعيارية لاختبار الترميز البصري والتهجئة البصرية، يقيس قدرة الطفل على إدراك نماذج الألفاظ الانكليزية غير النظامية، وتذكرها ولفظ الكلمات وتهجئتها، أي تذكر تعاقب الأحرف وتحديد الكلمة وتطوير اللفظ ويجب إتقان جزء من الكلمة بصرياً، لأنها لا تتوافق مع قواعد ونماذج التهجئة الانكليزية الأكثر شيوعاً.
8. **مركب معالجة الرموز السمعية:** يتألف من دمج النتائج المعيارية لاختبار الترميز الصوتي والتهجئة الصوتية تقيس قدرة الطفل على تطبيق القواعد الكتابية والصوتية للفظ، وتهجئة الكلمات، أي لفظ الكلمات الوهمية (الزائفة) وتهجئتها (كلمات غير نظامية صوتياً).

يمكن عد كل واحد من هذه الاختبارات الفرعية مقياساً للجانب المعرفي الذي يشمله عبر المراحل الدراسية.

**<u>تعليمات تصحيح الاختبار:</u>** يقوم اختصاصي القياس والتقويم وعلم النفس أو اختصاصي العلاج اللغوي، بتطبيق هذا الاختبار للأطفال في الفئات العمرية من ( 0ـ5) وصولاً إلى سن اثني عشر، ويعطى الاختبار عند تطبيقه درجة مقياسيه، أما الوقت الضروري لتطبيقه فهو من 45 دقيقة إلى60 دقيقة، والوقت الضروري لتصحيحه من ثلاثين إلى أربعين دقيقة.

**الصورة الأولية لعدد البنود المطبقة على العينة في كل اختبار فرعي:**

**الجدول (2) يوضح توزيع عدد عبارات مقياس (ITPA3) الصورة الأولية الخاصة للصفوف الثالث والرابع والخامس**

| رقم الاختبارات المحكية | أبعاد المقياس | الاختبارات الفرعية المحكية | رقم الاختبارات المكتوبة | أبعاد المقياس | الاختبارات الفرعية المكتوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد العبارات | | | عدد العبارات |
| **1** | التشابه المحكي | 17 | **7** | تسلسل الجمل | 9 |
| **2** | المفردات المحكية | 10 | **8** | المفردات المكتوبة | 13 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **3** | إتمام النحو | 12 | **9** | الترميز البصري | 10 |
| **4** | الجمل النحوية | 21 | **10** | الترميز الصوتي | 14 |
| **5** | حذف الصوت | 20 | **11** | التهجئة البصرية | 14 |
| **6** | المتتاليات الإيقاعية | 15 | **12** | التهجئة الصوتية | 19 |
| **مجموع البنود** | | 95 | مجموع البنود | | 79 |
| **مجموع بنود** المقياس الكلي المخصصة للصفوف الثلاثة 174 | | | | | |

**ـ النظرية التي استند إليها الاختبار:**

**أولاً ـ نموذج أوسجود (Osgood)**

**ثانياً ـ النموذج المعرفي "Cognitive Model"**

**ثالثاً ـ نظرية معالجة المعلومات: نظرية باس (PASS Theory)**

**أولا ـ نموذج أوسجود (Osgood):**

وضع التصميم المبدئي لهذه الاختبارات أساساً لتقدير مهارات الاتصال لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، ولم تكن وضعت أساساً اختبارات صعوبات التعلم.

استخدام KIRK. 1968 نمودج الاتصال عند Osgoodعام(1957 ) إطاراً مرجعياً لوصف اللغة ولوصف الاختبارات الفرعية المركبة لـ اختبارITPA، ووضع التصميم المبدئي لهذه الاختبارات أساساً لتقدير مهارات الاتصال لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، ولم تكن وضعت أساساً اختبارات صعوبات التعلم.

اختبارITPA: وهو اختبار جرى بناؤه على نموذج أوسجود (Osgood) للاتصال (1957م)، ويشمل هذا النموذج ثلاثة أبعاد (( عمليات النفس اللغوية ، مستويات التنظيم ، وقنوات الاتصال)) تقيس:

- عمليات النفس اللغوية مثل الإدراك، والتنظيم، والتعبير.

- مستويات التنظيم (التصور، والمستوى الآلي).
- قنوات الاتصال السمعية، والصوتية، والبصرية، والحركية.

وكل واحد من هذه الاختبارات الفرعية صمم بناءً على النموذج الثلاثي الأبعاد لأوسجود (Osgood).

**أولاً ــ أبعاد نموذج أوسجود (Osgood) للاتصال:**

**البعد الأول: عمليات النفس اللغوية** ويشمل ثلاث زمر لعمليات النفس اللغوية والقدرات المعقدة في نقل ( العمليات) المعلومات بفاعلية، وهذه الزمر لقدرات النفس اللغوية مرتبطة بالاستقبال أي ( الفهم ) والتنظيم ( التوسط) و التعابير ( الاستخدام).

ــ **عرف SKIRK 1968 الاستقبال (الفهم ):** بأنه القدرة على إحراز المعنى من الرموز،

ــ **وعرف التنظيم (التوسط):** بأنه القدرة على معالجة الرموز و ربطها بنمط ذي معنى.

ــ **وعرف التعابير (الاستخدام ):** بأنه القدرة على نقل المعنى إما صوتياً ( لفظياً) وإما بالإيماءات.

فقد افترض Osgood في نسخة 1957 لهذا النموذج قدرتين عمليتين تعدان هامتين في فهم اللغة واستخدامها بفاعلية وقد سمى هاتين القدرتين فك الشيفرة، والترميز.

أشار Osgood إلى أن حل الشيفرة يشير إلى كل المستويات العملية( ذات المعنى أو غير معنى) المرتبطة بالمنبه الوارد أو الوافد بالقراءة ، وإن حلً الشيفرة سيبدأ مع ردة فعل عين الطفل ردة انعكاسية ليستخرج صورة فوتوغرافية ( المستوى الانعكاسي )، وينتهي بفهمه أو فهمها العميق معنى الصفحة المطبوعة ( مستوى المحتوى)، إن هذا أساساً هو معنى القاموس بالنسبة لكلمة حل الشيفرة،( قاموس الجامعي 1993).

بيَّن العديد من علماء النفس أن كلمة ( حل الشيفرة ) تعني حضرياً استدعاء الكلمة، ولا تستعمل على نحو عام بارتباطها بالفهم العميق، وقد أشار معظم المحترفين مثل 1996 New eomer Hammill وآخرون إلى عمليات فك الشيفرة والترميز كأنها استقبال وتعبير، ليتجنبوا الارتباك أو الضغط.

إن هذه المصطلحات استعملها Kikr .et .al 1968 في اختبار ITPA القدرات النفسية، ولهذه الأسباب فقد جرى استخدامها في اختبارITPA الطبعة الثالثة، والعملية الثالثة المسماة ( المزاملة أو المرافقة) جرت إضافتها إلى النموذج من Osgood Miron. (1963 )، وقد جرت إضافة هذه العملية لتفسير هذه العمليات التي تتوسط بين عملية الاستقبال وعملية التعبير، مثال إكمال التشابه الجزئي (الطيور في السماء كما الأسماك في .....البحار)، إن إكمال هذا التشابه يتطلب

توسطاً إدراكياً معقولاً، وأيضاً لإعادة سلسلة من الجمل والأرقام و الكلمات المحكية يتطلب توسط ذاكرة معقولة.

وبالتالي فإن تكرار كلمات مفردة أو أرقام ( مثال: يقول الفاحص cat ؟(قطة)، ويقول الطفل cat (قطة)، يقول الفاحص ( بيت) يقول الطفل ( بيت)، وهكذا وهذا يتطلب نشاط ذاكرة أقل، ولأن الطفل يعيد المثير حرفياً فإن هذا النوع من المهام لا يعد مثالاً لعملية (1963.Osgood Miron).

**البعد الثاني: مستويات التنظيم: إن** الاختبار الـ **ITPA** يتضمن بعداً يكشف مستويين من تعقد اللغة، الاختلاف بين هذه المستويات يكون في درجة المعاني الرمزية في كل منهما.

**إن المستوى الأول:** وهو مستوى النشاط الآلي أو الأوتوماتيكي يتطلب سلاسل الرمز الذي ليس له معنى، وتنفيذ العادات الآلية، مثال: الأطفال في مرحلة (التكلم الأولي أو الثرثرة) يمكن أن توظف في المستوى الآلي أو الأوتوماتيكي وفي هذه المرحلة يكون الأطفال قادرين على تقليد أو تكرار الألفاظ المحكية من دون أي أساس للمعنى أو من دون إضافة معاني على نحو صارم على الألفاظ التي سوف يطلقونها لما يتفوهون به.

**المستوى الثاني:** وهو مستوى تمثيلي، وهو الأكثر تعقيداً في التنظيم، في هذا المستوى يطلب من الفرد أن يفهم معاني رموز النشاطات التي يقوم بها، عندما يتعلم الأطفال الرموز ويستخدمونها في طرق ذات معنى سوف يضعونها في مستويات تمثيلية، مثال: إن القراءة والفهم والمحادثة العميقة التي لها هدف هي مثال عن القدرات التمثيلية.

**شرح المستويات الإدراكية بشكل مفصل:**

لقد افترض Osgood أن وظائف اللغة يمكن أن تنظم وفقاً لثلاثة مستويات إدراكية متزايدة:

1ــ مستوى انعكاسي،2 ــ مستوى شكلي،3 ــ مستوى المحتوى أو المضمون:

**1 ــ المستوى الانعكاسي:**إن العمليات اللغوية في هذا المستوى مرتبطة بالإشارات الحساسة لحركات العضلات، وذلك بوساطة (سلك معدني) إن التوظيف في هذا المستوى غير معروف أو محدد بالخبرة "انعكاساتها فطرية" بعض الإشارات الحساسة أنتجت الانعكاسات الغير مشروطة أو الغير مقيدة ( مثال: إن استجابة شبكية العين للضوء أو للخلايا في الكتلة أو العقدة العصبية الحلزونية لقوقعة الأذن تكون للصوت)، بعض الإشارات الحساسة الأخرى تتطلب اتصالات مباشرة بالمحرك العصبي أو الأعصاب الحركية مؤدية إلى انعكاسات شرطية.

**المستوى الشكلي:** في هذا المستوى توظف اللغة بأن يحفظ الفرد ويسترجع السلاسل الرمزية التي ليس لها معنى، كتنفيذ العادات الآلية أن علم الأصوات والقواعد في اللغة ( تتضمن بما في ذلك ترتيب الجملة وعلم الكلام ) للغات الواردة والصادرة وهي منظمة ومسلسلة ،إن لغة المستوى الشكلي يمكن أن تكون إما لـ مثيرة أو تنبؤيه.

**العمليات المثيرة** :إن المخ يحلل شيفرة الأشكال المطبوعة والصوتية ويرتبها إلى مقاطع وكلمات، ، والمخ أيضاً يسيطر على ترميز هذه الأشكال إلى لغة تعبيرية ( كتابة وكلام)وقد أعطى Osgood مثالاً شخصياً عن خطأ في هذا المستوى بربطه بما يلي: إن الفرد عند الطباعة غالباً ما يضيف الحرف (n) على الكلمة RATIO بشكل افتراضي وذلك بسبب نزعته (أو عادته) لإتمام أو إكمال الحروف ( ION ) والتي تأتي بنهاية كلمات مثل ( action ) و( fashion ).

**العملية التنبئة:** تشير إلى خصائص اللغة القواعدية وتتضمن التطابق والانسجام التي تسيطر على تطبيق قواعد الكلمة أو النحو أو تستلزم الأزمنة ،(القواعد ــ الجمع) وهكذا، مثال (إن القواعد تقول إن الفاعل المفرد يأتي بعده فعل ينتهي بـ (s ) مثل The boy run - The boy runs وأيضاً الترتيب القواعدي الذي هو هام جداً في اللغة الانكليزية مثالت John loves mary والتي تعني ( جون يحب ماري) هذه الجملة تختلف تماماً في المعنى عن الجملة Mary loves john والتي تعني ( ماري تحب جون) .

إن إشكال الحرف والصوت في هذه المستوى تكون عادة متعلمة بعمق خلال الزيادة أو الوفرة والإسهاب والتي تجعل أشكال الحرف والصوت عمليات آلية أو أوتوماتيكية ( مثل العادات).

**3 ــ مستوى المحتوى:** إن اللغة ( مثل علم المعاني) التي تتعامل مع المعنى والفكر مرتبطة بمستوى المحتوى أو المضمون، في هذا المستوى، يفهم الأفراد أهمية التعابير المحكية والرسائل المكتوبة، ويتعلم الأفراد أن يعبروا عن أنفسهم خلال الكلام والكتابة، وهكذا الاستماع و القراءة بفهم عميق كالكتابة والكلام الهادف هي خصائص هذا المستوى و بسبب ذلك يشيرOsgood في بعض الأحيان إلى هذا المستوى على أنه (المستوى الإدراكي)، ولأن هذه المصطلحات تتمتع بقبول عالمي بين المحترفين العاملين اليوم في مجال اللغة تم استخدم مصطلحات هذه المستويات في اختبار (ITPA الثالث)، إن علم الأصوات والقواعد وعلم الكلمة والقواعد يمكن أن تكون مرتبطة بسهولة بمستوى Osgood المتكامل ( الشكل ) وعلم المعاني يرتبط بمستواه التمثيلي ( المحتوى).

**البعد الثالث قنوات الاتصال( اللغة ):** يشير إلى الطرق الحسية والحركية التي يجري خلالها نقل اللغة، وقد قسم كل من Miron Osgood 1963 هذه الأبعاد إلى صيغ من الإدخال مثل ( سمعي، بصري وحسي ) وصيغ المخرجات أو الإخراج ( صوتي ، حركي).

وقد قسم هذا البعد إلى تركيبين من المدخلات والمخرجات أي اتصالهما ببعضهما ( سمعي ــ لفظي و حركي ــ بصري)، وليس هناك احتياطات أو استعدادات صنعت من أجل اختيار بعض التركيبات الممكنة للمدخلات والمخرجات مثل ( سمعي ــ حركي) و( بصري ــ لفظي)أو ( لمسي ــ حركي).

## ثانياً ــ النموذج المعرفي "Cognitive Model":

يتناول علم النفس المعرفي بالبحث ما يجري في العقل في أثناء التعلم أو كيفية التعلم، التي يفكر بها الأفراد، ويرى عبد الهادي، وآخرون(2003 م) أنّ هذا المدخل يفترض أنّ هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز، أو المعالجة داخل الكائن العضوي، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، وهذه العمليات تفترض التنظيم والتتابع على نحو معين، ويسعى هذه المدخل إلى فهم سلوك الإنسان، حيث يستخدم قدراته العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما نقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل إنجاز المهمة المستهدفة، وقد أشار كل من سترنبرج، ووجنر إلى أن الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطراباً في الانتباه عند أداء المهام، التي وصل أداء إليها أقرانهم في مستويات تجهيز المعلومات، وكذلك عمليات التنفيذ العليا، التي تحكم الوظائف المعرفية ( Gearheart, 1985, p86; Swanson, 1987, p36).

ويرى فلافل "Flavell,1976" أن المصطلح المعرفي (المهارات المعرفية) يشير إلى المعارف المتعلقة بالعمليات والنتائج المعرفية أو الانتباه المرتبطه بها لدى الفرد، كما تعني تكيف المتعلم لخصائص المعلومات والبيانات المتاحة (Mercer,1983,p56).

ويلخص ونج Wong المصطلح المعرفي في مدى معرفة الفرد كيف يتعلم، وهذا يشير إلى مدى وعي الفرد بالاستراتيجيات والمصادر المتاحة التي تساعد على التعلم. (عبد الوهاب، 1993، ص98؛ Wong, 1979, p15).

ويركز هذا المدخل على كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وبناء على ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لهذا المدخل إلى حدوث خلل، أو اضطراب في إحدى العمليات، التي قد تظهر في التنظيم، أو الاسترجاع، أو تصنيف المعلومات.

وينظر اتجاه تكوين المعلومات وتناولها إلى العمليات العقلية، ومنها عمليات الإحساس، والإدراك، والذاكرة، والتفكير كأنها سلسلة من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة. كما أنّه من الصعوبة فصل هذه العمليات عن بعضها، لأنها متبادلة في اعتماد بعضها، والسبيل إلى فهم وظيفة كل عملية من هذه العمليات، وتأثير كل منها الأخرى هو دراسة كيفية تكوين المعلومات لدى الأفراد وتناولها، وتشير معظم تعريفات صعوبات التعلم إلى أن العمليات الأساسية تعدّ أحد المكونات الرئيسة لمعظم هذه الصعوبات، وأن القصور في تلك العمليات يعدّ مظهراً أولياً للاضطراب الوظيفي، وكذلك المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم،(عبد الحي، 2001، 109ص) ويقوم مدخل العمليات الأساسية على افتراض:

أ. أن هناك قوانين نمائية، تحكم نمو هذه المنظومات السلوكية وتكاملها وتعاقبها .

ب. وجود منظومات سلوكية أساسية طبيعية وعادية.

ج. حدوث أي انحراف أو خلل أو اضطراب في هذا التتابع أو معدله، أو هما معا قد يقود إلى مشكلات، تعبر عن نفسها في اضطراب السلوك أو انحرافه عن السواء.

ويركز مدخل العمليات النفسية أن التجهيز العقلي يعتمد العمليات الإدراكية، وقدرات الانتباه، وقدرات الذاكرة والتعرف، ويرى المؤيدون أن هذه العمليات هي مكونات منفصلة، ولم يضعوا في حسباتهم تكامل العمليات المعرفية، ورأوا أن هذه العمليات يمكن تجزئتها وتقديرها ومعالجتها على نحو منفصل (إبراهيم، 2007، ص74؛ Cohen, et.al, 2000, p360).

كما يذكر السيد (2000م)، أنّ فكرة ربط وجود قصور في الجهاز المركزي بالعمليات النفسية بعدًها سبباً يمكن خلف صعوبات التعلم، وربط هذا القصور بالقصور في تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، نجدها واضحة فيما أورده سترنبرج Sternberg (1987) حيث يشير إلى أن منشأ صعوبات التعلم وسببها ما هو إلا نتاج اتحاد عيوب وقصورات العمليات المعرفية وقصورها وكذلك لإقبال وتجهيز هؤلاء الأطفال للمعلومات. لكن ترى ما طبيعة هذه العلاقة بين العمليات النفسية وتجهيز المعلومات.

إنّ تجهيز المعلومات Information Processing أو (معالجة المعلومات) يتعرف بأنه النشاط الذهني المطلوب لنجاح عملية التعلم، والعمليات النفسية هي تلك الأبنية والنظم، التي تساعد متخصص التشخيص على فهم الأنشطة، التي يستخدمها الطالب عند معالجة المعلومات.

إلا أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال ملاحظة العمليات النفسية مباشرة، ولكن يجري استنتاجها والاستدلال عليها كبقية الأنشطة العقلية الأخرى، وهذه العمليات تؤثر في بعضها والكثير من المهمات تتطلب استخدام أكثر من عملية في آن واحد، وهو ما يمكننا من القول إن العمليات النفسية تعد أبنية ونظماً هامة، وذلك لأنها توفر أساساً نظرياً لتفسير استجابات وسلوكيات معينة، فالمعالجة إذاً تتكون من سلوكيات خفية محددة، لا يمكن ملاحظتها، إن تقوم بتحويل المعلومات واستخدامها بين الوقت الذي تستقبل فيه المعلومات مثيرات والوقت الذي يجري اختبار الاستجابة، والعمليات النفسية متغيرات تقع تحت ضبط أنظمة التنفيذ والتي تم تحديدها بالدراسات النفسية بأنها جوانب هامة في عملية التعلم، وهي الانتباه والتيقظ، واللغة، والإدراك، والنمو الاجتماعي والانفعالي، والذاكرة، وهذه العمليات تندمج وتتكامل على نحو واضح مع غيرها من العوامل، لتؤثر في سلوك الفرد وتعلمه، أما معالجة المعلومات فقد جرى تعريفها من بوتيت Poteet

(1973م) بأنها استخدام البيانات الحسية، وعملية معالجة المعلومات تجري خلال تلك الأبنية والأنظمة التي تسمى العمليات النفسية والنفسية (السيد، 2000، ص200؛ الوقفي آخرون، 1998، ص145ــ146).

وفيما يتعلق بعمليات الشعور وعدم الشعور المرتبطة بآليات عمل الذاكرة العاملة في الاضطرابات اللغوية وخاصة العسر القرائي، لأن المشكلة التي تواجه الفرد المتعسر قرائياً تظهر في الشعور، لأنها المرحلة الأخيرة في عملية القراءة والمعروفة بالفعل القرائي، وهي عملية شعورية، فالشعور محدود السعة، ولا يمكنه الاحتفاظ بالمعلومات، لأن وجودها مؤقت، ويحتاج الظهور في الشعور إلى تنظيم دقيق يحدد من قبل ما يسمح له بالظهور وما لا يسمح له، وأي اضطراب في هذه العمليات المسيطرة والمنظمة للشعور سوف تؤثر في جميع العمليات التجهيزية المستفيدة من الشعور، ومنها عمليات القراءة (Cohen, 2000, pp.353-362).

حيث إن علم دلالات الألفاظ يقوم على افتراض أن مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات، بل تتكون من قوائم كلمات ترتبط مع بعضها بعلاقات معقدة ومتشابكة وهذه القوائم مقسمة إلى مجالات عامة، يحتوي كل مجال على بعض الفروع، ويتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات المتشابهة والمتناغمة في معناها، ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات، توضع في شكل نسيج أو شبكات، تشبه الشبكات التي في عقل الإنسان، فعندما يستثار عقل بمعلومات ترتبط بمجال ما، فإنه يستدعي كلمات مثل التربية، التعليم والتعلم والتعلم الذاتي والتدريس والمدرسة والمعلم والتلاميذ والسبورة، وعندما يجري مناقشة الموضوع المقروء، ثم تقسيمه إلى مجالات عامة، وأخرى فرعية، وربط كل هذا على أساس التشابه والتناغم بين هذه المجالات وتلك المجالات المتشابهة والمتناغمة في معناها (عطية، 1999، ص 74؛ عبد الحي، 2001، ص116).

ويعزى كثير من أخطاء التلاميذ إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون أو إلى خطئهم في الفهم أو إلى ضعفهم في التعبير.

والسمة الأساسية للغة تتعلق بفهم معاني الكلمات، والعبارات أو استعمال الكلمات الملائمة في أثناء الحديث، وأطفال صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في فهم الكلمات ومعاني الكلمات والجمل، وذلك واضح خلال استجابتهم غير العادية، والأسئلة التي يسألون عنها، والأشياء التي يقولونها عن الكلمات، ويواجهون صعوبات في الكلمات المجردة، والكلمات المرتبطة بالمشاعر والعواطف، وهؤلاء الأطفال لا يستطيعون تمييز النقطة أو الموضوع الرئيس في الجملة، وبسبب ذلك قد يغيرونه الموضوع فجأة.

وتشير كوهن وآخرون Cohen et .al (2000م) إلى أن تشخيص الصعوبات التعليمية (الإعاقة اللغوية Language Impairment (L.I)) يعتمد أساساً معرفة دور الذاكرة السمعية،

واللفظية Auditory Verbal Memory، الإضافة إلى معرفة مستوى الفرد في المكونات التعبيرية expressive، والاستقبالية receptive الخاصة بكل من المعاني semantics، والتراكيب اللغوية syntax، والصوتيات phonology، ودور عدم الانتباه inattention في الإعاقة اللغوية، وخاصة في الاستقبال اللغوي ( Cohen, et.al 2000, pp353-362; Baars, B. J. 2003, pp166-172).

وتشير الأبحاث والدراسات إلى أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون فرط النشاط الذي يرتبط بالقدرة على الانتباه (عبد الله، 2003، ص 110)، وهنا تظهر صعوبات التعلم المرتبطة بالذاكرة الحسية، والحركية في عدم قدرة التلميذ على تذكر ما لمسه، أو ما قامت به يده من حركة (العشاوي، 2008، ص52; العشاوي، 2004، ص 62).

يظهر الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضعفاً وقصوراً في الذاكرة لكل من المنبهات السمعية والبصرية، وبذلك لا تسمح المعالجة السمعية البطيئة بالوقت الكافي ليجري إدخال المعلومات إلى الذاكرة القصيرة المدى، ويجد الفرد صعوبة في الربط بين الأفكار الجديدة وتلك المخزونة في الذاكرة ما يؤدي إلى مشكلة في تعلم القراءة والهجاء والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية (شريت وحسن، 2008، ص 19).

**لذلك تظهر صعوبات في فهم** التعليمات التي تعطى لفظياً ومرة واحدة من المعلم عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشكلات التركيز والذاكرة (شعبان، 2006، ص3)، اضطرابات في العمليات المعرفية مثل الإدراك، والانتباه، والذاكرة، عجز في القدرة على تخزين المعلومات، سرعة النسيان وضعف التركيز والمتابعة (الزريقات، 2009، ص100; كامل، 1996، ص26; susan,2001, P.167)، صعوبة في المحافظة على الموضوع، أو تغيير الموضوع على نحو ملائم، أو المقاطعة على نحو مهذب ، صعوبة في البقاء على التواصل البصري الملائم، وليس التحديق كثيراً أو النظر إلى البعيد خلال المحادثة (Bryan,1972,PP.26-33; محسن، 2004، ص15)، صعوبة في الفهم القرائي يتفق التربويون على أن القراءة ليست عملية آلية تقوم على الحروف والكلمات والنطق بها، فهي تحتاج إلى الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة عنصراً ثانياً من عناصر العملية (أحمد، 1989، ص119; شحاته، 1981، 62ــ63).

ويحتاج الطفل لكي يستطيع القراءة إلى أن يتحكم بالعمليات التالية:

أ. تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة، والتحكم بحركة العينين على سطور الصفحة.

ب. معرفة الأصوات المرتبطة بتلك الحروف،( Cecil D. James, 2001, pp.205-215; Mercer, 1997, p.544)

ج. فهم معاني الكلمات وإعرابها في الجملة.

د. بناء أفكار جديدة مع الأفكار التي يعرفها من قبل.

اختزان تلك الأفكار في الذاكرة (الوقفي، 1996، 114; أبو زيد، 1993، 41).

وتشير الأبحاث والدراسات إلى أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون فرط النشاط الذي يرتبط بالقدرة على الانتباه (عبد الله، 2003، ص 110)، وهنا تظهر صعوبات التعلم المرتبطة بالذاكرة الحسية، والحركية في عدم قدرة التلميذ على تذكر ما لمسه، أو ما قامت به يده من حركة (العشاوي، 2008، ص52; العشاوي، 2004، ص 62).

**ثالثاً ــ نظرية معالجة المعلومات: نظرية باس (PASS Theory):**

هي إستراتيجية حديثة للقدرات في هيكل المعالجة المعلوماتية، أسست على تحليلات لوريا لأبنية العقل متضمنة ثلاث وحدات وظيفية للعمليات المعرفية التالية الانتباه التخطيط المعالجة المتتابعة والمتزامنة.

قائم على نظريات التقبل الجيد لتنمية الطفل، فهو يهدف إلى تحسين استراتيجيات المعالجة المعلوماتية المندرجة تحت القراءة، والمعالجة المتتابعة والمتزامنة، متجنبة في نفس الوقت التدريس المباشر لمهارات قراءة الكلمة. أقام افتراضًا بأن انتقال المبادئ يمكن تيسيره من خلال الاستقراء برنامج (PREP) أكثر من الاستخلاص الاستنتاجي، وتبعًا لذلك فالانتباه والتخطيط هي جوانب مهمة وبخاصة الانتباه ، لأنه مطلوب لأداء كل مهمة، أما التخطيط فهو يَنمى بالتشجيع للأطفال؛ وذلك لاستخدامه في مناقشاتهم، واستخدام كليهما أثناء وعقب أدائهم، والبرنامج يتضمن عشر مهمات على اعتبار اختلاف المحتوى، والمتطلبات من الطالب، فكل مهمة يستَخدم فيها كلٌ من :مقوم التدريب العام، ومقوم اجتياز المنهج المرتبط المقوم العام :يتضمن المهام غير القرائية البنائية التي تتطلب تطبيق الاستراتيجيات المتتابعة والمتزامنة، هذه المهام تتيح للأطفال فرصة لاستراتيجيات استيعاب، وبالتالي سهولة النقل. مقوم الاجتياز :يستخدم نفس الحاجات المعرفية كما في المقوم العام، ويتيح التدريب على استراتيجيات المعالجة المتتابعة والمتزامنة، التي تتضمن ارتباطات مغلقة) القراءة والهجاء.( المهمات العامة تبدأ بالمحتوى المألوف غير المحبط، لذلك فاكتساب الإستراتيجية تحدث في مراحل صغيرة، والصعوبة يتم تقديمها تدريجيًا من خلال وسيط لفظي، ومقومات الاجتياز يشجع الأطفال لتطبيق استراتيجياتهم على المهام (PREP) والمقومات العامة لبرنامج الأكاديمية، مثل : تكويد الكلمة، حيث إن هذه المقومات تقوي مستويات الصعوبة الثلاثة، وهذا يتيح للطفل التقدم في تطوير استراتيجياتهم، مما يؤدي إلى استعداد لاكتساب استراتيجيات المعالجة الناجحة، للبدء بالمستوى المناسب، أما نظام تكامل المحفزات في كلٍ من :مقوم الاجتياز، والمقوم العام يعطي للطفل شبكة تعزيز للمساعدات والإرشادات؛ للتأكد من أن المهام قد اكتملت في المستوى الأدنى للمساعدة،

والمستوى الأعلى للنجاح، وتسجيل هذه المحفزات يتيح نظام ملاحظة للمدرسين لتحديد أية مادة فيها صعوبة شديدة للطلاب، أو لمعرفة الأطفال القادرين على التقدم الناجح في مستويات الصعوبة، بحيث يكون محك النجاح هو% 80 ، وهو المطلوب للإجابات الصحيحة قبل أن يبدأ في المستوى التالي للصعوبة، فإذا لم يتحقق هذا المحك، فيمكن وضع المهام البديلة في نفس مستوى الصعوبة المستخدمة؛ لإتاحة الفرصة للتدريب الإضافي المطلوب،ويخفق في أن يجد الكلمات الملائمة للرد (الزيات، 1998، ص33 -47).

**توضح لهذه النظرية من خلال نظرية باس (PASS)**

ماذا تفعل عندما ترى كلمة ما؟، إذا كانت الكلمة مألوفة، فإن القارئ ينظر إليها ويعرفها، ومن ثَمّ يتتبع المسلك البصري، فالقارئ يميل لقراءة الكلمة وحدة متكاملة، ويفهم معناها مع أنه غير مدرك تتابع الحروف فيها، فينطقها بصوتياتها(المسلك الصوتي)، فيقرأ القارئ الكلمة مقاطع، وملاحظة تتابع الحروف والأصوات، مع ملاحظة الإملاء، وتكون طلاقة القراءة غير ضرورية للقارئ ليقول الكلمة على الأكثر لتتابع الحروف في الكلمة، أما إذا كانت الكلمة أقل ألفة أو كلمة جديدة، فإنه يجب أن ينظر إلى لنفسه، وفي كلتا الحالتين يجري تعديل الكلمة إلى صوتها في علم الصوتيات، فإذا قُرِئتْ الكلمة بصوت عالٍ، فيتم بهذا الأمر تجميع الكلمة وتركيبها بطريقة النطق، وتنطق الكلمة، وبهذا يحدث الإنتاج الشفهي (Das, 2001,pp.5).

تعريف كاثرين سنو :(الفهم القرائي (Reading Comprehension) هي عملية استخلاص متزامن، وبناء للمعنى من خلال التفاعل من النص المكتوب.

التعرف القرائي (Reading Recognition): القدرة على تحديد وتكويد الكلمة بتعليم التماثل بين الأصوات والأشكال والنماذج الإملائية للكلمة في الصفوف الأولى.

**ـ ديناميكية التفاعل في نظرية باس (PASS):**

تبدأ نظرية (PASS) بالافتراض أن المعلومات التي ترد إلى المخ إما أن تأتي من أعضاء الحس الخارجية، وإما أعضاء الحس الداخلية، لكي تصل إلى مناطق معينة في المخ، لتحليل الوارد الحسي، وتختص هذه المناطق بمجموعة من العمليات يحددها داس (Das) وزملاؤه (Das,1990&Naglieri) في عمليات التخطيط، الاستثارة، والانتباه، وعملية المعالجة المترافقة، والمعالجة المتتابعة، وتمثل هذه العمليات الأربع حجر الأساس الذي تقوم عليه النظرية، إضافة إلى هذه العمليات يقدم Das معنى آخر في نظريته يعرف باسم (الأساس المعرفي / قاعدة المعرفة)، والتي تتكون من مجموع المعارف والمعلومات والخبرات السابقة.

**ـ عناصر نظرية (PASS):**

تتكون نظرية (PASS)، كما أوضحنا سابقاً، من ثلاثة عناصر أساسية:

1. **عنصر الاستثارة والانتباه:** الانتباه عنصر أساسي للسلوك الذكي، والذي يظهر ضعفه في الكفاءة العقلية الناقصة أو المضطربة، والانتباه له نوعان:

أ. **انتباه مستمر:** يقصد به التركيز الملائم والمستمر فترة طويلة من الوقت عند أداء المهمة، ويقصد به أيضاً عدم استجابة الفرد لمشتتات أخرى، تمنعه من التركيز في أداء المهمة.

ب. **انتباه انتقائي:** هو قدرة الفرد على اختيار المثيرات الملائمة لأداء المهمة وانتقائها من تشويش على مستوى الأداء خلال المثيرات غير الملائمة.

2. **عنصر المعالجة المعرفية: يتضمن نوعين:**

أ. **المعالجة المعرفية المترافقة:** حيث تجري معالجة المعلومات المستقبلة في المخ على نحو مترافق (في وقت واحد)، حيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

- **أهمية المعالجة المترافقة:** وهي ضرورية لفهم تجمعات الحروف والكلمات، وفهم الأفكار الرئيسة للقطع المكتوبة، وفهم القواعد في اللغة، وتكون في أعقد صورها عندما يقوم الفرد باختبار العلاقات النحوية المنطقية.

ب. **المعالجة المعرفية المتتابعة:** حيث تعتمد النظام الزمني في معالجة المعلومات، وتكون العناصر غير قابلة للمسح في وقت واحد، بل في تتابع وترتيب معينين.

- أهمية المعالجة المتتابعة: تظهر في مهارة الكتابة.

3. **عنصر التخطيط:** وهو مجموعة القرارات والاستراتيجيات التي يتبناها الفرد، ويعدّ لها لحل مشكلة للوصول إلى هدف ما.

هذه العناصر الثلاثة السابقة وهي: الانتباه، والمعالجة المعرفية، والتخطيط تعمل معتمدة ما يسميه Das الأساس المعرفي (Base Knowledge)، وهذا الأساس المعرفي يبنى لدى الطفل خلال التعليم الرسمي، وغير الرسمي بالمرور بالخبرة، فيساعده على حل المهام المدرسية، (خيري المغازي،1998م، ص134).

**ـ العلاقة بين العناصر الثلاثة للنظرية:**

تتميز العناصر أو الوحدات الوظيفية في المعالجة المعرفية بالديناميكية والاستجابة لخبرات الفرد والتغيرات النمائية في نظام متداخل، ديناميكية الأداء في النظرية

ويتضمن النموذج مكونات رئيسية: المدخل الحسي (Sensory Input)، والمسجل الحسي (Sensory Register)، ووحدة المعالجة المركزية (Central Processing Unit)، وتتضمن ثلاثة مكونات أساسية:

1. مكون يعالج المعلومات المنفصلة أو المتفرقة وينسقها في تجمعات مترافقة (معالجة مترافقة).
2. مكون يعالج المعلومات المنفصلة عن بعضها معالجة متتابعة، وينسقها في سلسلة متتابعة منتظمة تبعاً لزمنٍ معينٍ.
3. مكون يختص باتخاذ القرار والتخطيط، وهو يستخدم المعلومات التي تمت معالجتها بوساطة المكونين السابقين، ويقرر أفضل طريقة ممكنة للاستجابة

(Das, 2001,pp.50-58 ؛ محمد رياض، 1997م، ص76).

كان داس Das وكيربيKirbyوجارمن Jarman (1979) من أبرز الباحثين الذين اتجهوا في هذا المنحى في محاولة للجمع بين نظرية لوريا Luria حول وظائف الدماغ ونظرية معالجة المعلومات. وتعتبر نتائج بحوثهم من أكثر الأعمال انسجاما مع الإنجازات التي تحققت في مجال فيزيولوجيا الدماغ والجهاز العصبي (Kirby, 1984). وكان لورياقد ميز بين ثلاثة أنظمة وظيفية وهي: النظام الذي يؤدي وظيفة التذكرarousal، والنظام الذي يتولى معالجة المعلومات processing، والنظام الذي يؤدي وظيفة التخطيط planning. تبنى داس وكيربي وجارمن هذه المفاهيم، وركزوا على وظيفة معالجة المعلومات، وميزوا فيها بين نوعين من العمليات: العمليات التي تعالج المعلومات وفقا لمبدأ التزامن simultaneous processing، والعمليات التي تعالج المعلومات وفقا لمبدأ التعاقب successive processing. وعلى هذا الأساس بلور داس Das ما سماه نموذج دمج المعلومات information integration model(Das, 1984). ويتألف نظام معالجة المعلومات من ثلاث نظم صغرى مترابطة فيما بينها، وتمر عملية معالجة المعلومات بثلاث مراحل، يشتغل في كل واحدة منها نظام معين،وهي:

المرحلة الأولى: وفيها تشتغل العمليات المرتبطة بنظام استقبال الانطباعات الحسية. يرتكز هذا النظام على عملية انتقاء المعلومات، وتتطلب هذه العملية درجة عالية من الانتباه من أجل فحص المدخلات الواردة من المحيط الخارجي لتقدير مدى أهميتها بسرعة فائقة. ذلك لأن الفرد يتلقى خلال هذه المرحلة كمية هائلة من المعلومات عن طريق الحواس، ونظرا لضخامة حجم المعطيات التي ترد إليه من المحيط يعجز عن معالجتها دفعة واحدة وبشكل متزامن،ولذلك يركز انتباهه على

أكثرها أهمية بالنسبة إليه.وتجري عملية الانتقاء ضمن ما يسميه داس بسجل الانطباعات الحسية sensory register، وتستغرق مدة قصيرة جدا لا تتجاوز ثانية واحدة.

المرحلة الثانية: وفيها تنتقل المعطيات المنتقاة إلى الذاكرة النشيطة working memory. ومن أهم ما يميز هذه الذاكرة هو وقوعها داخل دائرة الوعي، ومحدودية طاقتها الاستيعابية، وقصر مداها، لا تستقر فيها المعلومات أكثر من دقيقة واحدة، ولذلك سميت بالذاكرة القريبة المدى. وتحتل الخطط والاستراتيجيات قسطا وافرا من حيز الذاكرة القريبة المدى إلى جانب المدخلات التي تم انتقاؤها،ولذلك اعتبرت بمثابة المحطة الرئيسية في عملية معالجة المعلومات.وتجدر الإشارة هنا إلى وجود علاقة وثيقة بين الخطط والاستراتيجيات من جهة، ونظم معالجة المعلومات من جهة أخرى، وهو ما عبرعنه كيربي بقوله:« إن الاستراتيجية الجيدة تعوض النقص في حيز الذاكرة النشيطة»(Kirby. 1984. pp. 6). وعندما تنتقل المدخلات إلى الذاكرة النشيطة تعالج بطريقة تمكن من حفظها في الذاكرة البعيدة المدى.

المرحلة الثالثة:وفيها تنتقل المعلومات التي تمت معالجتها إلى الذاكرة البعيدة المدى، ويفترض أن تستقر فيها مدى الحياة إذا تمكن الفرد من تنظيمها تنظيما محكما. ولكن الأساليب المستعملة لاختزانها وتنظيمها تختلف من فرد لآخر. فهناك من يلجأ إلى استراتيجية التكرار والحفظ والاستظهار، وهناك من يستخدم استراتيجية أخرى تقوم على الربط بين المدخلات الجديدة والمعارف المكتسبة من خلال تأويلها في ضوء تلك المعارف، وهذا ما يشير إليه مفهوم التحويل coding أو encoding في لغة علم النفس المعلوماتي(Biggs and Moore, 1993)، (بريانت وآخرون، 1999م، ص295).

يتألف نظام معالجة المعلومات، إذن،من ثلاث نظم فرعية وهي: سجل الانطباعات الحسية، والذاكرة النشيطة، والذاكرة البعيدة المدى، ويشتمل بالإضافة إلى ذلك على عمليات التحويل,والتخزين,والتخطيط, والإستراتيجيات المرتبطة بها. وتعتبر الذاكرة النشيطة المحطة المركزية في هذا النظام. وبحكم مكانتها المركزية في الجهاز المعرفي تلعب الذاكرة النشيطة دورا رئيسيا في عملية معالجة المعلومات،حيث إنها تؤدي العديد من الوظائف البالغة الأهمية: منها ما يتصل بالتخطيط، وتحديد الأهداف، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بانتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف أو ابتكار استراتيجيات جديدة من أجل التحكم في الأداء؛ ومنها ما يتصل بتحويل المدخلات التي تم انتقاءها وفرزها وتصنيفها وتحليلها وتركيبها في ضوء الأهداف المتوخاة.

وعلى هذا الأساس أمكن التمييز في الجهاز المعرفي بين نوعين من الوظائف: هناك من جهة وظيفة تحويل encoding المدخلات وتخزينها،وهي الوظيفة التي تمثل المضمون الحقيقي لعملية معالجة المعلومات؛ وهناك من جهة أخرى الوظائف المرتبطة بنظم التحكم في العمليات السابقة

الذكر. يتعلق الأمر هنا بالخطط والاستراتيجيات التي توجه عملية معالجة المعلومات وتمكن الفرد من تنفيذها بطريقة فعالة. يتألف الجهاز المعرفي إذن من عمليات معالجة المعلومات ونظم التحكم فيها.

يستعمل مفهوم العمليةprocess، بالمعنى الدقيق للكلمة، للدلالة على التحويلencoding لتمييزه عن الإجراءات التي يشملها مفهوم التخطيط ومفهوم الإستراتيجية. هذا مع العلم أن الاستراتيجيات والقدرة على التخطيط تميل، عندما يتقن الفرد استعمالها ويطبقها بطريقة آلية، إلى الاشتغال مثلما تشتغل عملية معالجة المعلومات. وفي هذه الحالة يصبح من الصعب التمييز بين العمليات والاستراتيجيات. غير أن التطور الحاصل في الاستراتيجيات لا يفقدها وظيفتها، حيث تظل في موقع السيطرة متحكمة في عملية معالجة المعلومات، ترسم لها الخطط والأهداف والغايات. يدل مفهوم الإستراتيجية بمعناها العام على المنهجية أو المقاربة المعتمدة في أداء المهام المعرفية. ومع أنه يمكن استخدام مصطلح الخطة plan كمرادف لمفهوم الإستراتيجية إلا أن بعض الباحثين يفضلون التفريق بينهما، حيث يميزون في الخطة بين عدة مستويات متراتبة حسب درجة خصوصيتها أو عموميتها: فهناك الخطط الصغرى والخطط الكبرى (Kirby, 1984).

**ـ الصورة الأمريكية للاختبار:**

لقد جرى تطبيق اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية (ITPA3) على عينة مؤلفة من 1522 طالباً في 27 ولاية،والتي تمثل الأمة ككل، وجرى اختيار العينات لوضع معايير (ITPA3) خلال عامي (1999م ــ 2000م)، وجرى اختيار العينة المعيارية بطريقة اختيار مواقع قياسية رئيسة في كل أربع مناطق أساسية في USA آخذين في الحسبان المنطقة الجغرافية والجنس، والمدينة، والريف والعجز وطبق الاختبار على أطفال من(6 – 12) سنة، ذكور وإناث ، أمريكيون من أصل أوربي، صعوبات تعلم ، العاديون ، التخلف العقلي، اضطرابات عجز الانتباه وفرط النشاط.

**ـ الخصائص السيكومترية للصورة الأمريكية:**

**أولاً ــ الصدق:**

ــ **الاتساق الداخلي:** إن الارتباطات الداخلية **للصورة الأمريكية للاختبار** تراوحت قيمها بين $^{**}36$ إلى $^{**}75$.

**ــ التحليل العاملي للصورة الأمريكية للاختبار:**

يؤكد التحليل العاملي أن بنود الاختبار تظهر في مكونات هي:

1. **العامل العام:** ويشمل قسم اللغة المحكية، وقسم اللغة المكتوبة.
2. **العامل الأول:** خصصت الاختبارات الفرعية لتشكل عاملاً واحداً عاماً للغة.
3. **العامل الثاني:** خصصت الاختبارات الفرعية لتشكل عاملين لاتصالات اللغة، هما اللغة المحكية والمكتوبة.
4. **العامل الثالث:** خصصت لتشكل ستة مكونات للغة المحددة هي المعاني، والقواعد والصوتيات، والاستيعاب، وتطابق المفردات، والتهجئة، إضافة إلى معالجة الرموز البصرية ومعالجة الرموز الصوتية.

وتتضمن تشبعات العامل مدى تشبع الاختبارات الفرعية مع المتغيرات الأخرى على العامل ذاته، فالتشبعات المتصلة بالاختبارات الفرعية للتشابه المحكي والمفردات المحكية والجمل النحوية عالية جداً والتشبعات المرتبطة بالحذف الصوتي والمتتاليات الإيقاعية معتدلة.

وإن تشبعات العامل العام عالية جداً لجميع الاختبارات الفرعية الستة للغة المكتوبة مع اللغة المنطوقة، وهذا يشير إلى أن العامل النهائي للغة العامة في (ITPA3) مؤشر صالح إلى مقدرة اللغة العامة، وهذا يعني أن واحداً أو أكثر من المتغيرات في النموذج إما وحده أو متحداً مع غيره كانت منبئات كاملة بمتغير آخر، حيث تترابط العوامل معاً على نحو عال جداً، ولهذا السبب يمكن الاستنتاج أن هذه العناصر هي مؤشرات صالحة إلى مقدرات اللغة المحددة وأن الاختبارات الفرعية قد خصصت على نحو ملائم لمكوناتها المشتركة، وهذا دليل جيد على أن الاختبار صالح للغة المحكية والمكتوبة، ويمكن استخدامه بدقة.

وتتفق نتائج الاختبار مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار بغض النظر عن الأعمار، أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً:

ـ يمكن تسمية العامل الأول مركب اللغة العام.

ـ أما العامل الثاني فيمكن تسميته عامل اللغة المحكية.

ـ أما العامل الثالث فيمكن تسميته مركب القواعد والاستيعاب.

**ثانياً ـ الثبات للصورة الأمريكية للاختبار:**

الثبات بالإعادة، حيث تراوحت معاملات الثبات بالإعادة للاختبار الفرعي التشابه المحكي 97.، والاختبار الفرعي الثاني المفردات المحكية والاختبار الفرعي الثالث إتمام النحو 99.، والاختبار الفرعي الجمل النحوية 86.، والاختبار الفرعي حذف الصوت 88.، والاختبار الفرعي

المتتاليات الإيقاعية 86.، والاختبار الفرعي تسلسل الجمل 98.، والاختبار الفرعي المفردات المكتوبة 91.، والاختبار الفرعي الترميز البصري97.، والاختبار الفرعي الترميز الصوتي 96.، والاختبار الفرعي التهجئة ة البصرية 96.، والاختبار الفرعي التهجئة الصوتية 91.

**ـ الثبات بطريقة كرونباخ إلفا للصورة الأمريكية للاختبار:**

حيث بلغت معامل كرونباخ إلفا للدرجة الكلية للعمر11 (94.)، وللعمر10 (94.)، وللعمر 9 (95.)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي لاختبار (ITPA3) في البحث الحالي (934.).

**ـ استخراج المعايير:**

قامت الباحثة إعداد الجداول بدرجات المفحوصين من الذكور والإناث وذلك ضمن المراحل العمرية والدراسية لعينة التعيير وجرى تحويل الدرجات الخام المتحصلة من كل تلميذ على الاختبارات الفرعية الاثنى عشر إضافة إلى الدرجة الكلية إلى درجات موزونة بإضافة 10 وضرب بـ 3 وبهذا تكون أعلى درجة 20 لكل عمر على حدا وللذكور والإناث أيضا

وجرى حساب حاصل الذكاء الانحرافي للاختبارات 12 وللاختبارات المركبة الخاصة وللاختبارات المركبة العامة وذلك بإضافة 100 وضرب 15 للدرجات المعيارية

جرى حساب الرتب الميئينية قامت الباحثة بتحويل هذه الدرجات المعيارية إلى رتب ميئينية لسهولة استخدامها في التفسير والمقارنة بين الأفراد، وذلك من خلال حساب توزيع الدرجات الخام لكل فئة عمرية وللذكور والإناث.

طور داس Das وزملائه منذ عام (1975, 1997, 1989, 1994) نموذجاً قائماً على أساس نظرية لوريا Luria لتركيب المعرفي وهو نموذج بديل للقدرات المعرفية التي تحاول نظريتها إلى أيجاد الوصف المناسب للعمليات الأساسية في القدرات وقد ربط هذا النموذج بين الوحدات الوظيفية الأساسية في المخ ونظام عمل الذاكرة وقد وصف داس نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة والتخطيط بأنة نموذج في تداخل المعلومات يوكد العمليات أكثر من القدرات وبناء" علية قدم إرشادات للتدريب العلاجي تتضمن تقويما" لإمكانات التعلم وتحديد نقاط الضعف وإمكانية تعديلها

وذكر Das أن العديد من الباحثين في مجالات متنوعة لعلم نفس الأعصاب وعلم النفس المعرفي قد تعرفوا إلى نوعين من الذكاء ويتضمن أحد هذين النوعين لحل المشكلات معالجة (خطية وتحليلية وزمنية متتابعة) وتتطلب النوع الأخر تجمعات كلية ومكانية ومتزامنة وقد أطلق على هذه الثنائية للمعالجة العقلية مصطلح المعالجة المعرفية المتتابعة المتزامنة.

ويذكر بعض العلماء أن نظرية داس Das تم بنائها على النموذج العصبي النفسي لـ(Luria) والذي يهدف لتعرف على التكامل المعقد بين المكانيزمات والخبرة في النمو العقلي المعرفي . ويشير بعض العلماء إلى أن نموذج داس Das الخاص بمعالجة المعلومات يتميز بأنة يقوم على النظرية العصبية والتنظيم المخي للأجهزة الوظيفية مثل القراءة وكما أنة قادر على تقديم استراتجيات سليمة. وأوضح (داس) أن النموذج (Pass) للتخطيط والانتباه والمعالجة المتزامنة والمتتابعة يمثل نموذج يشمل العمليات المعرفية للتخطيط وإثارة الانتباه والتمييز المتزامن والتي تشرح وتفسر تكامل المعلومات بناء" على علم النفس الأعصاب وعلم النفس المعرفي ويبرز دور داس وزملاءه في بناء وتطوير نموذج داس عبر سنوات عديدة .ومازال العمل قام في تطويره وذلك من خلال تجريب النموذج على عينات من بيئات مختلفة ومن مستويات عمرية مختلفة ومن الجنسين الذكور والإناث ثم قياس صدقها وثباتها ومن أهم الأساليب المتبعة إحصائيا" التحليل ألعاملي ومما سبق يتضح أن نموذج داس يقوم على ثلاثة روافد رئيسية وهي (علم النفس العصبي، وعلم النفس المعرفي، والتحليل العاملي (كان داس Das وكيربي Kirby وجارمان Jarman، 1979) من أبرز الباحثين الذين اتجهوا في هذا المنحى في محاولة للجمع بين نظرية لوريا Luria حول وظائف الدماغ ونظرية معالجة المعلومات. وتعتبر نتائج بحوثهم من أكثر الأعمال انسجاماً مع الإنجازات التي تحققت في مجال فيزيولوجيا الدماغ والجهاز العصبي (Kirby, 1984). وكان لوريا قد ميز بين ثلاثة أنظمة وظيفية وهي: النظام الذي يؤدي وظيفة التذكر arousal، والنظام الذي يتولى معالجة المعلومات processing، والنظام الذي يؤدي وظيفة التخطيط planning. تبنى داس وكيربي وجارمان هذه المفاهيم، وركزوا على وظيفة معالجة المعلومات، وميزوا فيها بين نوعين من العمليات: العمليات التي تعالج المعلومات وفقا لمبدأ التزامن simultaneous processing، والعمليات التي تعالج المعلومات وفقا لمبدأ التعاقب successive processing. وعلى هذا الأساس بلور داس Das ما سماه نموذج دمج المعلومات information integration model (Das, 1984). ويتألف نظام معالجة المعلومات من ثلاث نظم صغرى مترابطة فيما بينها، وتمر عملية معالجة المعلومات بثلاث مراحل، يشتغل في كل واحدة منها نظام معين،وهي:

المرحلة الأولى: وفيها تشتغل العمليات المرتبطة بنظام استقبال الانطباعات الحسية. يرتكز هذا النظام على عملية انتقاء المعلومات، وتتطلب هذه العملية درجة عالية من الانتباه من أجل فحص المدخلات الواردة من المحيط الخارجي لتقدير مدى أهميتها بسرعة فائقة. ذلك لأن الفرد يتلقى خلال هذه المرحلة كمية هائلة من المعلومات عن طريق الحواس، ونظرا لضخامة حجم المعطيات التي ترد إليه من المحيط يعجز عن معالجتها دفعة واحدة وبشكل متزامن، ولذلك يركز

انتباهه على أكثرها أهمية بالنسبة إليه. وتجري عملية الانتقاء ضمن ما يسميه داس بسجل الانطباعات الحسية sensory register، وتستغرق مدة قصيرة جدا لا تتجاوز ثانية واحدة.

المرحلة الثانية: وفيها تنتقل المعطيات المنتقاة إلى الذاكرة النشيطة working memory. ومن أهم ما يميز هذه الذاكرة هو وقوعها داخل دائرة الوعي، ومحدوديـة طاقتها الاستيعابية، وقصر مداها، لا تستقر فيها المعلومات أكثر من دقيقة واحدة، ولذلك سميت بالذاكرة القريبة المدى. وتحتل الخطط والاستراتيجيات قسطاً وافراً من حيز الذاكرة القريبة المدى إلى جانب المدخلات التي تم انتقاؤها،ولذلك اعتبرت بمثابة المحطة الرئيسية في عملية معالجة المعلومات.وتجدر الإشارة هنا إلى وجود علاقة وثيقة بين الخطط والاستراتيجيات من جهة، ونظم معالجة المعلومات من جهة أخرى، وهو ما عبر عنه كيربي بقوله: «إن الاستراتيجية الجيدة تعوض النقص في حيز الذاكرة النشيطة» (Kirby. 1984. pp.6). وعندما تنتقل المدخلات إلى الذاكرة النشيطة تعالج بطريقة تمكن من حفظها في الذاكرة البعيدة المدى.

المرحلة الثالثة:وفيها تنتقل المعلومات التي تمت معالجتها إلى الذاكرة البعيدة المدى، ويفترض أن تستقر فيها مدى الحياة إذا تمكن الفرد من تنظيمها تنظيما محكما. ولكن الأساليب المستعملة لاختزانها وتنظيمها تختلف من فرد لآخر. فهناك من يلجأ إلى استراتيجية التكرار والحفظ والاستظهار، وهناك من يستخدم استراتيجية أخرى تقوم على الربط بين المدخلات الجديدة والمعارف المكتسبة من خلال تأويلها في ضوء تلك المعارف، وهذا ما يشير إليه مفهوم التحويل coding أو encoding في لغة علم النفس المعلوماتي (Biggs and Moore, 1993).

يتألف نظام معالجة المعلومات، إذن،من ثلاثنظم فرعية وهي: سجل الانطباعات الحسية، والذاكرة النشيطة، والذاكرة البعيدة المدى، ويشتمل بالإضافة إلى ذلك على عمليات التحويل، والتخزين، والتخطيط، والإستراتيجيات المرتبطة بها. وتعتبر الذاكرة النشيطة المحطة المركزية في هذا النظام. وبحكم مكانتها المركزية في الجهاز المعرفي تلعب الذاكرة النشيطة دورا رئيسيا في عملية معالجة المعلومات،حيث إنها تؤدي العديد من الوظائف البالغة الأهمية: منها ما يتصل بالتخطيط، وتحديد الأهداف، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بانتقاء الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف أو ابتكار استراتيجيات جديدة من أجل التحكم في الأداء؛ ومنها ما يتصل بتحويل المدخلات التي تم انتقاءها وفرزها وتصنيفها وتحليلها وتركيبها في ضوء الأهداف المتوخاة.

وعلى هذا الأساس أمكن التمييز في الجهاز المعرفي بين نوعين من الوظائف: هناك من جهة وظيفة تحويل encoding المدخلات وتخزينها،وهي الوظيفة التي تمثل المضمون الحقيقي لعملية معالجة المعلومات؛ وهناك من جهة أخرى الوظائف المرتبطة بنظم التحكم في العمليات السابقة

الذكر. يتعلق الأمر هنا بالخطط والاستراتيجيات التي توجه عملية معالجة المعلومات وتمكن الفرد من تنفيذها بطريقة فعالة. يتألف الجهاز المعرفي إذن من عمليات معالجة المعلومات ونظم التحكم فيها.

يستعمل مفهوم العمليةprocess، بالمعنى الدقيق للكلمة، للدلالة على التحويلencoding لتمييزه عن الإجراءات التي يشملها مفهوم التخطيط ومفهوم الإستراتيجية. هذا مع العلم أن الاستراتيجيات والقدرة على التخطيط تميل، عندما يتقن الفرد استعمالها ويطبقها بطريقة آلية، إلى الاشتغال مثلما تشتغل عملية معالجة المعلومات. وفي هذه الحالة يصبح من الصعب التمييز بين العمليات والاستراتيجيات. غير أن التطور الحاصل في الاستراتيجيات لا يفقدها وظيفتها، حيث تظل في موقع السيطرة متحكمة في عملية معالجة المعلومات، ترسم لها الخطط والأهداف والغايات. يدل مفهوم الإستراتيجية بمعناها العام على المنهجية أو المقاربة المعتمدة في أداء المهام المعرفية. ومع أنه يمكن استخدام مصطلح الخطة plan كمرادف لمفهوم الإستراتيجية إلا أن بعض الباحثين يفضلون التفريق بينهما، حيث يميزون في الخطة بين عدة مستويات متراتبةحسب درجة خصوصيتها أو عموميتها: فهناك الخطط الصغرى والخطط الكبرى (Kirby, 1984).

# الفصل الرابع

# منهج البحث وإجراءاته

مقدمة .مقدمة ادوات البحث .

اولاً .اختبار رافن للمصفوفات [ Raven Standard progressive Matrices 1998].

ثانياً_مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم [مايكل بست].

ثالثاً_مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم – إعداد الزيات

رابعاً .بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية .

خامساً .اختبار القراءة الصفي لراضي الوقفي_ هدف الإختبار

سادساً_اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية و المعروف اختصاراً [ITPA3]

سابعاً_المجتمع الأصلي و خطوات اختيار عينة البحث .

# الفصل الرابع

## منهج البحث وإجراءاته

**ـ مقدمة:**

يتضمن الفصل الحالي الخطوات الإجرائية، التي اتبعتها الباحثة من أجل توفير صورة من اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية وفق البيئة السورية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، ودراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى الخصائص السيكومترية لمقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية ( Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) المعروف اختصاراً(ITPA- 3) المعتمدة لحساب معاملات الصدق والثبات، إضافة إلى الدراسة الميدانية الأساسية التي طبق فيها المقياس على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي لإعداد المقياس بصورته السورية النهائية.

كما يتضمن هذا الفصل طريقة اختيار ذوي صعوبات التعلم عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ووصفاً للأداة المستخدمة، كما يتضمن توضيحاً لإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وللأساليب الإحصائية المستخدمة، وسيجري في هذا الفصل وصف للاختبارات المستخدمة في البحث.

**ـ أدوات البحث:**

**وفيما يلي عرض واف لهذه المقاييس.**

**أولاً: اختبار رافن للمصفوفات ( Raven Standard progressive Matrices 1998):**

**هدف الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى التلميذ من سن ست سنوات وحتى الثامنة عشرة، وقد اعتمد ت الباحثة هذا الاختبار في قياس نسبة الذكاء.

**وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من 60 مصفوفة متدرجة في الصعوبة من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة، التي تتصل بالجوانب العقلية العليا المجردة.

**ـ الخصائص السيكومترية للاختبار:**

**أولاً: الصدق:**

قامت عزيزة رحمة بدراسة صدق المقياس وثباته بطرائق كثيرة منها دراسة صدق رافن بدلالة محك خارجي (التحصيل الدراسي) وكان معامل بيرسون للعينة الكلية (0.434)، و(مل هل) وكان معامل الارتباط (0.375)، ومعامل الارتباط كاتل (0.448)، ودراسة الصد ق البنيوي بالتحليل العاملي وأسفر نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد، واستوعب هذا العامل (68,98 %) من التباين الكلي للمصفوفة، وجرى حساب معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاختبار، وتبين أن 49 بنداً ارتبطت ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية على الاختبار ما يشير إلى اتساق داخلي للاختبار.

**ثانياً: الثبات:**

يقصد بثبات الاختبار استقرار نتائجه، إذا تكرر تطبيقه على الأفراد نفسهم مرات متكررة، أي يعطي النتائج، ذاتها إذا أعيد تطبيقه على التلميذ نفسه.

وقامت عزيزة رحمة (2004) بحساب ثبات المقياس بطرائق كثيرة منها حساب الثبات بمعادلة إلفا، إذ بلغ للأعمار مجتمعة (0.79)، وجرى حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (0.51) في عمر11 سنة و(0.80) في عمر 18 سنة، بينما بلغت معاملات ثبات الإعادة بعد فترة زمنية تراوحت بين ثلاثة أسابيع إلى شهر للعينة الكلية (0.69) وللأعمار الأخرى تراوحت بين (0.32) و(0.94)، وقد أكدت الدراسة بهذه النتائج صدق وثبات اختبار رافن وصلاحية استخدامه (رحمة، 2004، ص 94ــ 95).

**ـ تطبيق الاختبار:**

يطبق الاختبار على التلاميذ جماعياً أو فردياً بعد شرح تعليمات الاختبار، وكيفية الإجابة عن بنوده، ويستغرق التطبيق ساعة تقريباً، ويعطى المفحوص درجة واحدة لكل بند في الاختبار، وبعد جمع الدرجات الأولية التي يحصل عليها المفحوص تحول الدرجة إلى المقابل المئيني لها.

**ثانياً: مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم ــ إعداد مايكل بست:**

**هدف المقياس:** الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**وصف المقياس:** قام بوضع هذا المقياس مايكل بست Mykle bust، ويعد هذا المقياس من أشهر المقاييس المستخدمة في البيئة الأمريكية، حيث حظي هذا المقياس بشهرة واسعة، وذلك لسهولة تطبيقه وتصحيحه، وهو من الأدوات المسحية الخاصة بالكشف والتعرف المبدئي على صعوبات التعلم، ويتكون المقياس من مجموعة من الفقرات، التي تقيس صعوبات التعلم أو تكشفها بين الأطفال، الذين يشك في وجود صعوبات التعلم لديهم، ويتكون المقياس من (24) مهارة موزعة على خمس خصائص سلوكية، تمثل الجانب اللفظي وغير اللفظي من عملية التعلم، وهي:

**1ــ المقياس اللفظي:** الاستيعاب السمعي والذاكرة، واللغة.

**أولاً الاستيعاب:** أي فهم المعاني، وإتباع التعليمات، والمحادثة، والذاكرة.

**ثانياً ــ اللغة:** المفردات، والقواعد، وتذكر مفردات، وسرد القصص.

**2ــ المقياس غير اللفظي:** المعرفة العامة، والتناسق الحركي، والسلوك الشخصي والاجتماعي.

**أولاً ــ المعرفة العامة:** أي بناء الأفكار وإدراك الوقت، والمكان، والعلاقات، والاتجاهات.

**ثانياً: التناسق الحركي:** أي التناسق العام، والتوازن، والمهارات اليدوية.

**ثالثاً: السلوك الشخصي والاجتماعي:** أي التعاون، والانتباه، والتنظيم.

(التصرف في ــ التقبل الاجتماعي ــ المسؤولية ــ انجاز الواجب ــ اللباقة).

وتتراوح الدرجة على المقياس كله بين (24 و120 درجة)، والدرجة المرتفعة على المقياس لا تشير على صعوبات التعلم، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على تطبيق المقياس إلى أن هذا المقياس صالح للتطبيق على تلميذ في سن المدرسة الابتدائية.

**تفسير الدرجات:** كل تلميذ يحصل على درجة (48) فما دون يكون لديه صعوبات تعلم (الشريف، 2007م، ص 19 – 44 ;عماد، 2008م، ص 84).

**ـ الخصائص السيكومترية للمقياس:**

وقد قام الشريف بتقنين هذا المقياس في البيئة الكويتية (2007م)، وقام باستخراج الدرجات التائية المقابلة للدرجات الأولية في عينة التقنين، وحساب الصدق التكويني للمقياس، فبلغت معاملات الثبات بالإعادة (0,944– 0,879)، هي قيم مرتفعة ما يعكس ثبات المقياس (الشريف، 2007م، ص20).

كما قام حسن عماد بالتأكد من الصدق بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجاتهم في القراءة والرياضيات على عينة بلغت (60) تلميذاً من الصف الرابع، وقد كانت نتائج معامل الترابط (0.76) (عماد، 2008م، ص86).

**ـ عينة الصدق والثبات لمقياس تقدير سلوك التلميذ (مايكل بست):**

لدراسة صدق المقياس وثباته سحبت عينة مؤلفة من (115) تلميذاً وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

**الجدول (3) يبين خصائص عينة الصدق والثبات وأدوات البحث من حيث العمر والجنس والعدد**

| العينة | العمر | الجنس | |
|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث |
| **الصف الثالث** | 9 سنوات | 20 | 13 |
| **الصف الرابع** | 10 سنوات | 20 | 21 |
| **الصف الخامس** | 11 سنة | 21 | 21 |
| **المجموع** | | 61 | 54 |
| **المجموع الكلي** | | 115 | |

**أولاً: الصدق**

**1 ـ صدق المحتوى:**

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية العربية على السادة المحكمين من الأساتذة المتخصصين بمجال التربية الخاصة والتقويم والقياس من جامعة دمشق، كلية التربية، وطبقاً لملاحظات المحكمين جرى تطبيق المقياس، وتحققت الباحثة من صدق المقاييس من حساب نسبة الاتفاق على عبارات المقاييس، حيث بلغت نسبة الاتفاق 100% عن جميع بنود المقاييس.

**2ـ الاتساق الداخلي:**

**أ. حساب معامل الارتباط بين درجة ارتباط كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:**

ـ اعتمدت الباحثة أيضاً في حساب صدق المقياس صدق الاتساق الداخلي، حيث جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس على عينة شملت (115) تلميذاً وتلميذة، منهم (61) ذكوراً، و(54) إناثاً، تتراوح أعمارهم بين (9ـ 11) سنة من تلاميذ الصف الخامس، والرابع، والثالث الأساسي من مدارس مدينة دمشق وفق توزع المناطق التعليمية لمدينة دمشق، وجرى تطبيقه من معلمات اللغة العربية، وكانت نتائج معامل ترابط الاتساق الداخلي لمجالات المقياس مع المجموع الكلي كما هو موضح في الجدول الآتي.

**الجدول (4) يبين معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية لمقياس مايكل بست**

| المجالات المتعلقة بالاختبار | الاستيعاب | اللغة | لفظي | المعرفة العامة | التناسق الحركي | السلوك الشخصي | غير لفظي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط بيرسون | .710** | .612** | .772** | .542** | .271** | .758** | .863** |
| القيمة الاحتمالية | .000 | .000 | .000 | .000 | .002 | .000 | .000 |

نلاحظ من الجدول السابق أن معامل ترابط مجالات المقياس مع المجموع الكلي كانت على النحو التالي (772**) للمقياس الفرعي اللفظي، (863**) للمقياس الفرعي غير اللفظي. وهذه النسب وفق الخصائص السلوكية للمقاييس الفرعية متقاربة جداً مع نتائج عينة التقنين في البيئة الكويتية والأردنية.

**ب. حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية:**

ـ قامت الباحثة بحساب الصدق بوساطة الاتساق الداخلي بحساب ارتباط كل مجال من مجالات المقياس في القسم اللفظي بالدرجة الكلية للقسم اللفظي وكل مجال من مجالات المقياس في القسم غير اللفظي بالدرجة الكلية للقسم الغير اللفظي، والجدول (5) يوضح ذلك:

**الجدول (5) يبين معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية مايكل بست**

| أقسام الاختبار | لفظي | | غير لفظي | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **المجالات المتعلقة بالاختبار** | الاستيعاب | اللغة | المعرفة العامة | التناسق الحركي | السلوك الشخصي |
| **معامل الارتباط بيرسون** | .904** | .899** | .748** | .506** | .868** |
| **القيمة الاحتمالية** | .000 | .000 | .000 | .004 | .000 |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة 001.

## ثانياً: الثبات

جرت دراسة ثبات الاختبار بطرائق ثلاث:

### 1ـ الثبات بالإعادة:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (115) تلميذاً وتلميذة، منهم (61) ذكوراً و(54) إناثاً من تلاميذ الصف الثالث، والصف الرابع من الحلقة الأولى والصف الخامس من الحلقة الثانية، التعليم الأساسي في مدينة دمشق، من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، ثم أعيد هذا التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ التطبيق الأول، وحسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني.

**الجدول (6) يبين مؤشرات ثبات اختبار مايكل بست بطريقة إعادة التطبيق مايكل بست**

| المجالات المتعلقة بالاختبار | الاستيعاب | اللغة | لفظي | المعرفة العامة | التناسق الحركي | السلوك الشخصي | غير لفظي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **معامل الارتباط بيرسون** | .418** | .333** | .287** | .308** | .294** | .318** | .294** |
| **القيمة الاحتمالية** | .000 | .000 | .003 | .002 | .002 | .001 | .002 |

يتضح من الجدول (6) معاملات الثبات، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.287) للمقياس الفرعي اللفظي، وللمقياس الفرعي غير اللفظي (0.294)، وللمقياس الكلي (0.375) في الصف الخامس، والصف الرابع، والصف الثالث، وهي معاملات ثبات مقبولة تؤكد ثبات الاختبار.

**2ـ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك وفق معادلة سبيرمان براون لمقياس تقدير سلوك التلميذ، وقد بلغت (0.769) للمقياس اللفظي، وللمقياس غير اللفظي (0.540)، ومعامل الثبات للمقياس الكلي (0.531).

**3ـ حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ إلفا:**

قامت الباحثة بحساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ إلفا للصفوف الثلاثة، وقد بلغت معاملات الثبات على النحو الآتي: للمقياس اللفظي (0.843)، وللمقياس غير اللفظي (0.729)، وللمقياس الكلي (0.811)، ما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

**الجدول (7) مؤشرات ثبات مقياس مايكل بست بطريقة التجزئة النصفية ومعامل كرونباخ إلفا مايكل بست**

| المجالات | التجزئة النصفية | كرونباخ إلفا | الخطأ المعياري كرونباخ إلفا |
|---|---|---|---|
| **الاستيعاب** | 0.805 | 0.733 | 2.39 |
| **اللغة** | 0.660 | 0.748 | 1.66 |
| **لفظي** | 0.769 | 0.843 | 1.92 |
| **المعرفة العامة** | 0.395 | 0.382 | 3.22 |
| **التناسق الحركي** | 0.760 | 0.683 | 3.12 |
| **السلوك الشخصي** | 0.505 | 0.685 | 2.53 |
| **غير لفظي** | 0.540 | 0.729 | 2.39 |
| **كلي** | 0.531 | 0.811 | 1.57 |

نلاحظ أن قيم معاملات الثبات مرتفعة ما يشير إلى ثبات جيد للاختبار بطريقة التجزئة النصفية.

**ثالثاً ــ مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم – إعداد الزيات (1999):**

**ــ هدف المقياس:**

وهو من إعداد الزيات ويهدف إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتوافر لديهم ظهور بعض الخصائص السلوكية أو جميعها لذوي صعوبات التعلم، والكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من تقدير المدرس لمدى تواتر الخصائص السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم لديهم.

**ــ وصف المقياس:**

يتراوح تقدير الدرجات للمقياس في مدى رباعي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، ويبلغ عدد فقرات المقاييس (50) فقرة لخمسة أنماط من صعوبات التعلم، وكل نمط يتكون من عشر فقرات، هي الصعوبات المتعلقة بالنمط العام، وصعوبات الانتباه، والفهم، والذاكرة، وصعوبات القراءة، والكتابة، والتهجئة، والصعوبات الانفعالية العامة، وصعوبات الإنجاز، والدافعية (الزيات، 1998م، ص269).

**تفسير الدرجات:** كل تلميذ يحصل على درجة (112) فما فوق يكون لديه صعوبات تعلم.

**ــ الخصائص السيكومترية للمقياس:**

لدراسة صدق المقياس وثباته سحبت عينة مؤلفة من (115) تلميذاً وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق، هذا وقد جرى حساب الصدق والثبات على النحو التالي:

**أولاً: الصدق**

**1ــ صدق المحتوى:**

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من السادة المحكمين المتخصصين بعلم النفس والتربية الخاصة والتقويم والقياس للتأكد من صدق المحتوى لمقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك للوقوف على سلامة العبارات، وارتباطها بالهدف العام للمقياس، ولمراجعة الأداة من الناحية اللغوية والتحقق من مدى ملاءمة الاختبار للبيئة السورية ومدى وضوح تعليمات التطبيق وفق استمارة أعدت لهذا الغرض، يملؤها المحكم نفسه في بداية كل فقرة، وطبقاً لآراء السادة المحكمين تحققت الباحثة من صدق المقياس من حساب نسبة الاتفاق على عبارات المقياس، حيث بلغت نسبة الاتفاق 100% عن جميع بنود المقياس.

**2ـ الاتساق الداخلي:**

اعتمدت الباحثة أيضاً في حساب صدق المقياس صدق الاتساق الداخلي.

أ. **حساب الاتساق الداخلي:** بوساطة معاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للمقياس.

**الجدول (8) معامل ارتباط كل مجال من مجالات المقياس– تقدير الخصائص السلوكية مع الدرجة الكلية للمقياس**

| المجالات المتعلقة بالاختبار | الاستيعاب | اللغة | لفظي | المعرفة العامة | التناسق الحركي | السلوك الشخصي | غير لفظي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط بيرسون | .835** | .888** | .854** | .808** | .882** | .835** | .888** |
| القيمة الاحتمالية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المجال والدرجة الكلية في مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01

ب. **حساب الاتساق الداخلي:** بوساطة درجة ارتباط كل بند من بنود مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع مجموع المجال الذي ينتمي إليه.

**الجدول (9) معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه (لمقياس تقدير الخصائص السلوكية)**

| م | النمط العام مع المجموع | القيمة | الانتباه والذاكرة مع المجموع | القيمة | القراءة والكتابة مع المجموع | القيمة | الانفعالية العامة مع المجموع | القيمة | الإنجاز مع المجموع | القيمة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | .563** | 0 | .535** | 0 | .470** | 0 | .523** | 0 | .372** | 0 |
| .2 | .422** | 0 | .603** | 0 | .516** | 0 | .500** | 0 | .493** | 0 |
| .3 | .464** | 0 | .491** | 0 | .673** | 0 | .420** | 0 | .467** | 0 |
| .4 | .506** | 0 | .444** | 0 | .741** | 0 | .604** | 0 | .331** | 0 |
| .5 | .353** | 0 | .539** | 0 | .594** | 0 | .480** | 0 | .456** | 0 |
| .6 | .562** | 0 | .603** | 0 | .721** | 0 | .443** | 0 | .356** | 0 |
| .7 | .385** | 0 | .520** | 0 | .614** | 0 | .556** | 0 | .405** | 0 |
| .8 | .557** | 0 | .558** | 0 | .649** | 0 | .433** | 0 | .195* | 0.036 |
| .9 | .253** | 0.006 | .459** | 0 | .552** | 0 | .496** | 0 | .623** | 0 |
| .10 | .501** | 0 | .482** | 0 | .621** | 0 | .331** | 0 | .494** | 0 |

ويدل الجدول أن معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 ما يشير إلى وجود تجانس داخلي للمقياس.

ج. **حساب الاتساق الداخلي:** عن طريق ارتباط درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**الجدول (10) معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس تقدير الخصائص السلوكية**

| م | النمط العام مع المجموع | القيمة | الانتباه والذاكرة مع المجموع | القيمة | القراءة والكتابة مع المجموع | القيمة | الانفعالية العامة مع المجموع | القيمة | الإنجاز مع المجموع | القيمة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | .501** | 0 | .365** | 0 | .392** | 0 | .345** | 0 | .440** | 0 |
| .2 | .346** | 0 | .356** | 0 | .382** | 0 | .321** | 0 | .459** | 0 |
| .3 | .457** | 0 | .456** | 0 | .469** | 0 | .188* | 0.043 | .500** | 0 |
| .4 | .420** | 0 | .496** | 0 | .589** | 0 | .433** | 0 | .306** | 0.001 |
| .5 | .454** | 0 | .431** | 0 | .518** | 0 | .456** | 0 | .349** | 0 |
| .6 | .485** | 0 | .285** | 0.002 | .470** | 0 | .331** | 0 | .305** | 0.001 |
| .7 | .258** | 0.005 | .355** | 0 | .463** | 0 | .295** | 0.001 | .434** | 0 |
| .8 | .444** | 0 | .337** | 0 | .519** | 0 | .479** | 0 | 0.158 | 0.088 |
| .9 | 0.123 | 0.188 | .497** | 0 | .509** | 0 | .249** | 0.007 | .196* | 0.034 |
| .10 | .290** | 0.002 | .478** | 0 | .479** | 0 | .449** | 0 | .403** | 0 |

ويدل الجدول على أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01في جميع البنود ما عدا البند رقم 9 في مجال النمط العام مع المجموع (8 ــ 9) في مجال الانجاز مع المجموع الكلي.

## ثانياً: الثبات: الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وكرونباخ ألفا:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة الإعادة، والتجزئة ومعادلة كرونباخ إلفا، وذلك بتطبيق المقياسين على عينة من تلاميذ الصفوف الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي في مدينة دمشق، وقد جرى التطبيق الأول للمقياسين على (115) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياسين على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول (11) معامل الثبات (الإعادة ــ التجزئة ــ إلفا) لمقياس تقدير الخصائص السلوكية**

| المجالات المتعلقة بالاختبار | ثبات الإعادة | التجزئة النصفية | كرونباخ إلفا |
|---|---|---|---|
| **النمط العام** | .421** | .491 | .618 |
| **الانتباه والذاكرة** | .318** | .805 | .811 |
| **القراءة والكتابة** | .268** | .866 | .862 |
| **الانفعالية العامة** | .551** | .765 | .706 |
| **الإنجاز والدافعية** | .684** | .785 | .733 |
| **كلي** | .569** | 0924 | .933 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات تشير إلى ثبات جيد للمقياس.

## رابعاً ــ بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

### هدف المقياس:

قام بوضع هذه المقاييس فتحي مصطفى الزيات (2007م)، وتهدف إلى الكشف عن التلاميذ ذوي الاضطرابات أو صعوبات التعلم أو كلها، الذين يتوافر لديهم ظهور بعض الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم. وتطبق بدءاً من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف التاسع.

### وصف المقياس:

يتكون كل مقياس فرعي من(20) بنداً تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي تتراوح بين (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا تنطبق)، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة، وتتكون من تسع مقاييس، وهي مقاييس مستقلة ومقسمة إلى ثلاثة أقسام، هي:

- **صعوبات التعلم النمائية:** هي خمسة مقاييس، تتناول الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، وكل مقياس فرعي يتضمن عشرين بنداً.
- **صعوبات التعلم الأكاديمية:** هي ثلاثة مقاييس تتناول القراءة، والكتابة، والرياضيات، وكل مقياس فرعي يتضمن عشرين بنداً.

- **صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي:** تشمل ثمانية مقاييس فرعية، وكل مقياس فرعي يتضمن عشرة بنود (الزيات، 2007، ص 77)، والمنطلق الأساسي قائم على التشخيص الفردي بمعرفة الأشخاص الأكثر ملاحظة ومعرفة وقرباً ومتابعة واهتماماً بسلوك التلميذ المقدر عبر مختلف المواقف والأحوال، وهم المعلمون والآباء.

وقد قامت الباحثة بتطبيق سبعة مقاييس من هذه البطارية، وهي ذات علاقة بموضوع البحث، وهي صعوبات التعلم النمائية الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة، والقراءة والكتابة)، والسبب في اختيار هذه المقاييس أنها تحتل موقعاً محورياً بين صعوبات التعلم النمائية عامة، واضطرابات العمليات المعرفية خاصة، حيث ترتبط اضطرابات ارتباطاً وثيقاً باضطرابات الانتباه، بل تتوقف في معظمها عليها، إن لم تكن نتيجة لها.

وقد استقطبت اضطرابات عمليات الإدراك أو صعوباتها اهتمام ستراوس ولنتن ( Strauss & Lehtinen, 1947) حيث لاحظا أن الاضطرابات الإدراكية تشكل رابطاً مشتركاً بين الأطفال، الذين خضعوا للفحص، وقد عبرت الاضطرابات الإدراكية عن نفسها من حيث الأهمية والعمومية خلال شمول التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم لها، بعدها واحدة من العمليات النفسية الأساسية، والإدراك هو العملية التي يجري من خلالها معرفة المعلومات الحاسية المدركة وتفسيرها، أو هو عملية إعطاء المثيرات أو المنبهات أو المعلومات الحاسية معانيها ودلالاتها، ومن ثم الإدراك عملية عقلية ومعرفية، تقوم على إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحاسية (الزيات، 2007، ص29).

**تفسير الدرجات:** من (0 ــ 20) عادي من 21 ــ 40 صعوبات خفيفة ، ومن 40 ــ 60 صعوبات متوسطة ، ومن 40 ــ 60 فأكثر صعوبات شديدة.

**ــ الدراسة السيكومترية للمقياس:**

لدراسة صدق المقياس وثباته سحبت عينة مؤلفة من (115) تلميذاً وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

**أولاً : الصدق:** جرى التحقق من صدق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بالطرائق الآتية:

أ. **الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية، وكل بند من بنود المقياس مع درجة المجال الذي ينتمي إليه البند، وفيما يلي عرض للنتائج:

**الجدول (12) درجة ارتباط كل مجال من مجالات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بالدرجة الكلية**

| المجالات المتعلقة بالاختبار | صعوبات الانتباه | الإدراك الاستماعي | الإدراك البصري | الإدراك الحركي | الذاكرة | القراءة | الكتابة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الارتباط بيرسون | .590** | .800** | .806** | .326** | .676** | .806** | .804** |
| القيمة الاحتمالية | 0.01 | 0.01 | 0.01 | .002 | 0.01 | 0.01 | 0.01 |

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المجال والدرجة الكلية في مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ما يشير إلى وجود اتساق داخلي للمقياس.

ب. **حساب معاملات ارتباط:** كل بند بمجموع درجات المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي لها، وكل بند بالدرجة الكلية للمقياس.

**الجدول (13) يوضح معاملات ارتباط كل بند بمجموع درجات الاختبار الفرعي الذي تنتمي إليه**

| م | الانتباه | القيمة | الإدراك الاستماعي | القيمة | الإدراك البصري | القيمة | الإدراك الحركي | القيمة | الذاكرة | القيمة | القراءة | القيمة | الكتابة | القيمة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | .523** | 0.001 | .567** | 0 | .555** | 0 | .627** | 0 | .520** | 0 | .606** | 0 | .570** | 0 |
| .2 | .614** | 0 | .459** | 0 | .591** | 0 | .599** | 0 | .668** | 0 | .523** | 0 | .663** | 0 |
| .3 | .513** | 0 | .769** | 0 | .634** | 0 | .558** | 0 | .688** | 0 | .643** | 0 | .728** | 0 |
| .4 | .576** | 0 | .598** | 0 | .612** | 0 | .397** | 0 | .803** | 0 | .701** | 0 | .677** | 0 |
| .5 | .737** | 0 | .760** | 0 | .558** | 0 | .450** | 0 | .744** | 0 | .727** | 0 | .693** | 0 |
| .6 | .700** | 0 | .800** | 0 | .633** | 0 | .549** | 0 | .768** | 0 | .785** | 0 | .770** | 0 |
| .7 | .663** | 0 | .739** | 0 | .690** | 0 | .585** | 0 | .782** | 0 | .775** | 0 | .755** | 0 |
| .8 | .709** | 0 | .775** | 0 | .621** | 0 | .525** | 0 | .836** | 0 | .773** | 0 | .785** | 0 |
| .9 | .648** | 0 | .613** | 0 | .617** | 0 | .660** | 0 | .807** | 0 | .734** | 0 | .764** | 0 |
| .10 | .642** | 0 | .611** | 0 | .666** | 0 | .729** | 0 | .763** | 0 | .650** | 0 | .692** | 0 |
| .11 | .630** | 0 | .691** | 0 | .641** | 0 | .730** | 0 | .770** | 0 | .747** | 0 | .728** | 0 |
| .12 | .631** | 0 | .552** | 0 | .586** | 0 | .605** | 0 | .839** | 0 | .760** | 0 | .769** | 0 |
| .13 | .477** | 0 | .624** | 0 | .552** | 0 | .564** | 0 | .680** | 0 | .788** | 0 | .716** | 0 |
| .14 | .665** | 0 | .713** | 0 | .648** | 0 | .663** | 0 | .651** | 0 | .722** | 0 | .750** | 0 |
| .15 | .744** | 0 | .661** | 0 | .617** | 0 | .607** | 0 | .699** | 0 | .601** | 0 | .739** | 0 |
| .16 | .605** | 0 | .802** | 0 | .634** | 0 | .492** | 0 | .735** | 0 | .697** | 0 | .707** | 0 |
| .17 | .727** | 0 | .775** | 0 | .673** | 0 | .550** | 0 | .732** | 0 | .612** | 0 | .710** | 0 |
| .18 | .658** | 0 | .695** | 0 | .510** | 0 | .648** | 0 | .805** | 0 | .698** | 0 | .807** | 0 |
| .19 | .778** | 0 | .778** | 0 | .562** | 0 | .522** | 0 | .720** | 0 | .635** | 0 | .736** | 0 |
| .20 | .727** | 0 | .727** | 0 | .547** | 0 | .523** | 0 | .604** | 0 | .679** | 0 | .730** | 0 |

يتضح من الجدول (13) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01 ما يشير إلى اتساق فقرات المقاييس الفرعية فيما تقيسه من ناحية، ومصداقية المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية المقدرة من ناحية أخرى، وأن المقياس يتصف بدرجة ملائمة من الاتساق الداخلي.

ج ــ حساب معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.

**الجدول (14) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس**

| م | الانتباه | القيمة | الإدراك الاستماعي | القيمة | الإدراك البصري | القيمة | الإدراك الحركي | القيمة | الذاكرة | القيمة | القراءة | القيمة | الكتابة | القيمة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | .232* | 0.031 | .410** | 0 | .518** | 0 | 0.169 | 0 | .420** | 0.117 | .638** | 0 | .369** | 0 |
| .2 | .383** | 0 | .300** | 0.005 | .447** | 0 | 0.085 | 0 | .466** | 0.435 | .467** | 0 | .461** | 0 |
| .3 | 0.123 | 0.256 | .618** | 0 | .483** | 0 | 0.128 | 0 | .479** | 0.239 | .510** | 0 | .597** | 0 |
| .4 | .267* | 0.012 | .461** | 0 | .448** | 0 | -.142- | 0 | .530** | 0.189 | .495** | 0 | .527** | 0 |
| .5 | .332** | 0.002 | .652** | 0 | .417** | 0 | 0.144 | 0 | .480** | 0.185 | .475** | 0 | .546** | 0 |
| .6 | .431** | 0 | .691** | 0 | .545** | 0 | .402** | 0 | .473** | 0 | .573** | 0 | .696** | 0 |
| .7 | .469** | 0 | .550** | 0 | .533** | 0 | .324** | 0 | .428** | 0.002 | .656** | 0 | .558** | 0 |
| .8 | .369** | 0 | .651** | 0 | .509** | 0 | .284** | 0 | .618** | 0.008 | .586** | 0 | .661** | 0 |
| .9 | .480** | 0 | .391** | 0 | .438** | 0 | .391** | 0 | .563** | 0 | .446** | 0 | .589** | 0 |
| .10 | .532** | 0 | .416** | 0 | .550** | 0 | 0.184 | 0 | .517** | 0.089 | .604** | 0 | .527** | 0 |
| .11 | .403** | 0 | .531** | 0 | .498** | 0 | 0.034 | 0 | .593** | 0.754 | .509** | 0 | .596** | 0 |
| .12 | .447** | 0 | .374** | 0 | .427** | 0 | 0.019 | 0 | .545** | 0.863 | .597** | 0 | .670** | 0 |
| .13 | .220* | 0.04 | .591** | 0 | .454** | 0 | 0.146 | 0 | .550** | 0.176 | .636** | 0 | .600** | 0 |
| .14 | .379** | 0 | .526** | 0 | .404** | 0 | 0.185 | 0 | .504** | 0.086 | .689** | 0 | .610** | 0 |
| .15 | .545** | 0 | .547** | 0 | .530** | 0 | .219* | 0 | .357** | 0.042 | .567** | 0.001 | .641** | 0 |
| .16 | .415** | 0 | .702** | 0 | .545** | 0 | .274* | 0 | .371** | 0.01 | .671** | 0 | .508** | 0 |
| .17 | .293** | 0.006 | .628** | 0 | .599** | 0 | .379** | 0 | .457** | 0 | .590** | 0 | .667** | 0 |
| .18 | .377** | 0 | .621** | 0 | .488** | 0 | .268* | 0 | .497** | 0.012 | .474** | 0 | .574** | 0 |
| .19 | .449** | 0 | .675** | 0 | .495** | 0 | 0.054 | 0 | .443** | 0.617 | .404** | 0 | .608** | 0 |
| .20 | .393** | 0 | 622** | 0 | .439** | 0 | 0.134 | 0 | .568** | 0.216 | .571** | 0 | .633** | 0 |

ــ يلاحظ من الجدول (14) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة0,01 في المقياس الفرعي (صعوبات الانتباه) ما عدا البند 3.

ــ أما في مقاييس الإدراك الاستماعي، والإدراك البصري، والذاكرة والقراءة، والكتابة يلاحظ أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 مما يشير إلى وجود تجانس داخلي لهذه المقاييس.

أما في مقياس الإدراك الحركي فنلاحظ أن البنود ذات الأرقام 1ــ2 ــ 3ــ 4 ــ 5ــ 10 ــ 11ــ 12ــ13 ــ 14 ــ 15 ــ 19ــ 20 غير دالة إحصائياً وباقي البنود دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01.

**ثانياً: الثبات:**

**ــ حسب الثبات بطرائق ثلاث هي:** الثبات بالإعادة ــ ومعادلة كرونباخ إلفاــ والتجزئة النصفية.

قامت الباحثة بحساب ثبات المقاييس على عينة من تلاميذ الصفوف الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي في مدينة دمشق، وقد جرى التطبيق الأول للمقاييس، على (115) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقاييس على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعادلة كرونباخ إلفا، وكانت النتائج:

**الجدول (15)**

**معاملات ثبات المقاييس الفرعية (الإعادة ــ معادلة كرونباخ إلفاــ التجزئة النصفية)**

| المقاييس الفرعية | ثبات الإعادة | كرونباخ إلفا | التجزئة النصفية | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|
| **صعوبات الانتباه** | .989** | 0.942 | 0.874 | 2.39 |
| **الإدراك الاستماعي** | .988** | 0.939 | 0.846 | 1.66 |
| **الإدراك البصري** | .986** | 0.907 | 0.860 | 1.92 |
| **الإدراك الحركي** | .980** | 0.895 | 0.760 | 3.22 |
| **الذاكرة** | .982** | 0.951 | 0.782 | 3.12 |
| **القراءة** | .991** | 0.942 | 0.828 | 2.53 |
| **الكتابة** | .992** | 0.954 | 0.876 | 7.06 |
| **كلي** | .988** | 0.974 | 0.824 | 1.57 |

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة ما يشير إلى ثبات جيد للمقاييس.

**خامساً: اختبار القراءة الصفي:**

**هدف الاختبار:**

قام بوضع هذا الاختبار راضي الوقفي، ويهدف إلى تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية من طلبة المرحلة الأساسية من جهة، وتقييم المهارة الكلية للغة ويعد أداة لقياس مستوى التحصيل القرائي للطلبة العاديين في هذه المرحلة من جهة أخرى.

**وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من:

ــ **الصورة أ:** نصوص متدرجة في الصعوبة تتلائم مع مستويات الصفوف المختلفة، وكل نص يشمل خمسة أسئلة، يكلف التلميذ بعد قراءة النص أن يجيب عن خمسة أسئلة، وضعت الإجابات المقترحة بعد كل سؤال.

ــ **الصورة ب:** تتناول تقييم المهارة الكلية للغة، التي تعتمد أساساً الاستيعاب القرائي للنص، وذلك بإعادة سرد النص مشتملاً على العناصر الأساسية فيه.

## ــ الدراسة السيكومترية للاختبار:

لدراسة صدق الاختبار وثباته سحبت عينة مؤلفة من (115) تلميذا وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

### أولاً: الصدق

**أــ الاتساق الداخلي:** عن طريق حساب معامل ارتباط كل بند من بنود الاختبار بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند.

**الجدول (16) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمجال الاستيعاب (اختبار القراءة الصفي)**

| البنود | الاستيعاب أ | القيمة الاحتمالية | الاستيعاب ب | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|
| **1** | .259** | 0.005 | .625** | 0 |
| **2** | .449** | 0 | .293** | 0.001 |
| **3** | .305** | 0.001 | .415** | 0 |
| **4** | .445** | 0 | .463** | 0 |
| **5** | .485** | 0 | .482** | 0 |

ويلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المجال والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 وقد تراوحت في مجال استيعاب (أ) بين. 259** و485.**، ومعاملات الارتباط بين المجال والدرجة الكلية تراوحت في مجال الاستيعاب بين. 293** و. 625**

**ب ــ الاتساق الداخلي:** عن طريق حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاختبار بالمجموع الكلي لاختبار مجال الأخطاء.

**الجدول (17) معامل ارتباط كل مجال بالمجموع الكلي للاختبار (عدد الأخطاء1 ــ 2)**

| مجموع الأخطاء | معامل بيرسون | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|
| **عدد الأخطاء 1** | .629** | .000 |
| **عدد الأخطاء 2** | .916** | .000 |

ويلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط بلغ بين مجال الاخطاء1 والدرجة الكلية (.629**)، وبلغ معامل الارتباط بين مجال عدد الأخطاء، والدرجة الكلية (.916**)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) ما يشير إلى وجود التجانس الداخلي للاختبار.

**ثانياً: الثبات:**

حسب ثبات اختبار القراءة بطريقتي معادلة كرونباخ إلفا، والتجزئة النصفية:

**الجدول (18) يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة ومعادلة كرونباخ إلفا**

| مجالات الاختبار | التجزئة النصفية | كرونباخ إلفا | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| **خطأ في قراءة المفردات** | .643 | .542 | 2.39 |
| **خطافي كتابة المفردات** | .596 | .590 | 1.66 |
| **الاستيعاب أ** | .643 | .716 | 1.92 |
| **درجة الاستيعاب ب** | .721 | .773 | 3.22 |
| **مجموع الاستيعاب** | .764 | .814 | 3.12 |
| **مجموع الأخطاء** | .633 | .720 | 2.53 |

ــ جرى حساب الثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وذلك وفق معادلة سبيرمان براون، فبلغت معاملات الثبات لمجموع مجال الاستيعاب (.764)، ومعامل الثبات لمجموع مجال الأخطاء (.633)

ــ جرى حساب ثبات الاختبار أيضا باستخدام معادلة كرونباخ إلفا، فبلغت معاملات الثبات لمجال الاستيعاب (.814)، ومعامل الثبات لمجال الأخطاء (.720).

## سادساً ــ اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ( Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) المعروف اختصاراً (ITPA3)

### ــ هدف الاختبار ووصفه (ITPA3):

يهدف اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية إلى قياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم، وتشخيص العجز في العمليات الأساسية (العمليات اللغوية، والإدراكية، والإدراك البصري)، التي تدخل في التعلم، كما يتصف بارتفاع مؤشرات صدقه وثباته، ويصلح للأعمار من 2 ــ 12 سنة.

كما يهدف إلى قياس القدرات اللغوية التي تعد مهمة في اضطرابات التواصل والتعلم مثل القدرة على فهم الكلمات المنطوقة، والقدرة على التعامل مع الرموز اللغوية تعاملاً قائماً على فهم دلالة الرموز، والقدرة على تذكر المثيرات السمعية، والقدرة على التعبير عن الأفكار بالحركات، والقدرة على إعادة إنتاج الأشكال المرئية بفهم، والقدرة على معرفة الأشكال غير المكتملة، والقدرة على ملء الفراغات، أو المحذوف من المدركات السمعية، والقدرة على تركيب الأجزاء من كلمة مسموعة للوصول إلى الكلمة كلها.(سيد سليمان، 2003م، ص 250).

يعد اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ( Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) المعروف اختصاراً(ITPA) والذي وضعه كيرك ومكارثي 1968م ( Kirk, MacCarthy,1968)، من أهم اختبارات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد عدل الاختبار عام 2001 م، وأصبح يعرف اختصاراً (ITPA3).

### أولاً ــ خطوات إعداد الصورة السورية من اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية

**- جرى إعداد الصورة السورية من اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية وفق الخطوات التالية:**

**1ــ ترجمة الاختبار وصياغة المفردات والعبارات التي يتألف منها المقياس**

ــ جرت ترجمة المقياس وتعليماته وكيفية تطبيقه وتصحيحه من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية.

ــ صياغة مفردات المقياس في الاختبارات الفرعية بقسميه، الاختبارات الفرعية المحكّية (اللفظية)، والاختبارات الفرعية المكتوبة التي يتألف منها المقياس باللغة العربية مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات والعبارات المستخدمة، ودقتها، وملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها، وأن تكون العبارات بعيدة عن الغموض، وقادرة على معرفة هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم اللغوية المحكية والمكتوبة، لوضع المقياس في صورته الأولية.

ـــ كما جرت ترجمة المقياس ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية.

**2ـــ عرض المقياس على المحكمين:**

وبعد الانتهاء من وضع المقياس في صورته الأولية قامت الباحثة بعرض المقياس على عشرة من السادة المحكمين المختصين بمجال علم النفس والتربية الخاصة والتقويم والقياس والمختصين باللغة الانكليزية في كليتي التربية والآداب في جامعة دمشق، وذلك لمراجعته للتأكد من سلامة البنود، ووضوح الصياغة اللغوية، وملاءمة عبارات المقياس لقياس صعوبات التعلم اللغوية عند التلاميذ، ولإضافة آرائهم ومقترحاتهم والتعديلات، التي يرونها ملائمة على بنود المقياس، والتحقق من مدى ملاءمة فقراته للبيئة السورية، ومدى وضوح تعليمات تطبيق الاختبار وتصحيحه وفق استمارة أعدت لذلك، يملؤها المحكم بنفسه في بداية كل فقرة، والملق رقم (1) يبين أسماء المحكمين.

وبعد تحليل آراء السادة المحكمين، جرت بعض التعديلات على البنود، وحذف بعض البنود التي لا تتلائم مع ثقافة البيئة السورية وكذلك جرى تعديل صياغة عدد من العبارات وإعادتها بناء على ملاحظات السادة المحكمين لتكون أكثر وضوحاً وملاءمة، وقد راعت الباحثة عند وضعها البنود البديلة أن يكون مستوى صعوبتها في مستوى صعوبة البنود الأصلية، ويوضح الجدول (19) نتائج التعديل.

**الجدول( 19) البنود التي جرت التعديلات عليها في مقياس (ITPA)**
**بناءً على رأي السادة المحكمين**

| قسما المقياس | البنود | التعديلات |
|---|---|---|
| **أولاً- الجانب المحكي** | البند (17) في الاختبار الفرعي – التناظر المحكي: حمار الوحش له خطوط، النمور لها..<br>البند (18) في الاختبار الفرعي – إتمام النحو: هل رن جرس الساعة العاشرة من قبل. | – الدب له فرو، والخروف لديه صوف.<br>– هل رن جرس الاستراحة من قبل. |
| **ثانياً – الجانب المكتوب** | البند (1) في الاختبار الفرعي– تسلسل الجمل: كيم أعدت الكاتو.<br>البند (16) في الاختبار الفرعي – تسلسل الجمل: وجدنا جاك مع أربعة أطفال.<br>البند (7) في الاختبار الفرعي– المفردات المكتوبة: نافذة مكسورة.<br>البند (23) في الاختبار الفرعي– المفردات المكتوبة: تجربة سابقة.<br>البند (18) في الاختبار الفرعي –الترميز البصري: دراهم. | ـــ أعدَت ميساء الكاتو.<br>ـــ وجدنا عماد مع أربعة أطفال.<br>ـــ زجاج مكسور.<br>ـــ يوم سابق.<br>ـــ نقود. |

وقد جرى استبعاد عدد من البنود، التي أشار السادة المحكمون إلى عدم ملاءمتها للبيئة السورية مثل:

- البند (11) – البيسبول له مضارب، التنس له. .....، موجود في الاختبار الفرعي – التناظر المحكي، حذفت الفقرة لأنها لا تؤدي الغرض، وليس لها بديل في العربية.
- البند (16)– الغيتار فيه أوتار، البيانو فيه. .. موجود في الاختبار الفرعي –التناظر المحكي، حذفت الفقرة لأنها لا تؤدي الغرض، وليس لها بديل في العربية.
- البند (19)– البيسبول، كرة القدم، موجود في الاختبار الفرعي– المفردات المحكية، حذفت بسبب خصوصية الكلمة.

قامت الباحثة بعد مناقشة بنود بعض الاختبارات الفرعية بتعديل جميع البنود المتعلقة بالاختبارات الفرعية التالية:

- حذف الصوت: التابعة لاختبار اللغة المنطوقة.
- المتتاليات الإيقاعية: التابعة لاختبار اللغة المكتوبة.
- الترميز الصوتي: التابعة لاختبار اللغة المكتوبة.
- التهجئة الصوتية: التابعة لاختبار اللغة المكتوبة.

**أما الأسباب التي دعت الباحثة إلى تعديل جميع بنود الاختبار فهي:**

ــ تأثر هذه الاختبارات الفرعية بالثقافة الأمريكية، إضافة إلى اللغة، وتباين المعاني، والمفردات بين اللغة العربية والأمريكية، مثلاً في الاختبار الفرعي (المتتاليات الإيقاعية) عندما تجري ترجمة الكلمات الانكليزية التي تكون على القافية نفسها إلى العربية لا تأتي على القافية نفسها بالعربية.

مثال باللغة الانكليزيةear Dear على الاختبار الفرعي حذف الصوت

مثال باللغة الانكليزيةsoon moon Noon على الاختبار الفرعي المتتاليات الإيقاعية

مثال باللغة الانكليزية لاختبار الفرعي (الترميز الصوتي)

Lum preg

Dar - ar

Bling - ling

ــ وفي الاختبار الفرعي (حذف الصوت) يهدف هذا المقياس إلى قياس قدرة التلميذ على مهارة الإملاء الصوتي والقراءة ( إدراك المقاطع والمعاني و القدرة على تجزئة الكلمات الملفوظة إلى وحدات صوتية أصغر من خلال تذكّر ونطق جزء الكلمة الذي بقي بعد إزالة جزء آخر من الكلمة الأصلية.مثال" قل ركض بدون الراء تم حذف الراء يجيب التلميذ (كض) بدون الراء " مثال باللغة الانكليزيةear Dear

يقول الفاحص كلمة ويترك صوتاً واحداً مثال: (قلم) دون القاف ويطلب من المفحوص لفظ صوت الحرف وليس اسم الحرف.

ــ وفي الاختبار الفرعي (المتتاليات الإيقاعية) يهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة على الفهم وإعادة مجموعة الكلمات ذات الوزن نفسه. **مثال "قاد ــ عاد ــ ساد".**

مثال باللغة الانكليزيةear Dear

ــ وفي الاختبار الفرعي (الترميز الصوتي) يطلب من الفاحص قراءة كلمات غير حقيقية، لكنها نظامية صوتياً بصوت عالٍ، حيث يحتوي الاختبار على أسماء بعض المخلوقات والحيوانات المخترعة، والمطلوب محاولة قراءة الأسماء بصوت عالٍ بعد عرضها عليه.

عندما جرى عرض الصور على المحكمين المختصين باللغة الانكليزية لم يجدوا معنى لهذه الكلمات في اللغة العربية وهو ما أدى بالباحثة إلى إعطاء أسماء وهمية لصور هذه المخلوقات والحيوانات المخترعة، ما دام الهدف من الاختبار قياس قدرة المفحوص على كتابة الأحرف والأصوات مثل جطة، جمام، خصان، زودة.

ــ الاختبار الفرعي (التهجئة الصوتية) يهدف إلى معرفة الدلالات الصوتية، دلالات صوت الحرف، إذ يقرأ الفاحص كلمات مبهمة، والتلميذ يكتب كامل الكلمة، أو يكمل شكل الكلمة التي حذفت منها أجزاء صوتية نظامية، عندما جرى عرض بنود الاختبار على المحكمين المتخصصين باللغة الانكليزية لم يجدوا معنى لهذه الكلمات في اللغة العربية وهو ما أدى بالباحثة إلى إعطاء كلمات عربية وهمية، ما دام الهدف من الاختبار معرفة الدلالات الصوتية، مثل كلمة (دارع) والكلمة الحقيقية (شارع)، وقد حذف منه حرف(رع) على المفحوص أن يكتب الجزء الناقص من الكلمة المبهمة.

## 3ــ الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) تلميذاً وتلميذة من طلاب الصفوف الثالث والرابع والخامس بتطبيق قسمي المقياس (الاختبارات المنطوقة) و(الاختبارات

المكتوبة) على تلاميذ صعوبات التعلم، وذلك للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، ووضوح العبارات، ومدى فهم المفحوصين لما يجب عليهم فعله، ومعرفة الزمن الذي يحتاج إليه المفحوص في الإجابة، ومناسبة البنود للتطبيق، ومعرفة الصعوبة في التطبيق، والعمل لتجاوزها ما أمكن، وجرت زيارة ميدانية لأربع مدارس من مدارس التعليم الأساسي في مدينة دمشق موزعة في مناطق ركن الدين، والمزة جبل، ومساكن برزة، ومخيم اليرموك، لاختيار التلاميذ من الصفوف الثالث والرابع والخامس، والجدول التالي يوضح خصائص العينة الاستطلاعية.

**الجدول (20) خصائص العينة الاستطلاعية من حيث والجنس والعمر**

| الصف | العمر | عدد تلاميذ العينة الاستطلاعية | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث | كلي |
| **الصف الثالث** | 9 | 5 | 5 | 10 |
| **الصف الرابع** | 10 | 5 | 5 | 10 |
| **الصف الخامس** | 11 | 5 | 5 | 10 |
| **المجموع** | | 15 | 15 | 30 |

**وقد تبين من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:**

ــ وضوح تعليمات مقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية، ما عدا ثلاثة بنود جرت إعادة صياغتها ومن ثم لم تجد الباحثة صعوبة في إفهام المفحوصين كيفية الإجابة عنها وهذا يعطي دليلاً على وضوح بنود المقياس وتعليماته.

## 4ــ إخراج الاختبار في صورته النهائية:

اشتمل المقياس في صورته النهائية على (12) اختباراً فرعياً متضمناً قسمين، وذلك على النحو التالي:

ــ الاختبارات الفرعية المحكّية: تتكون من ستة مجالات تصف الاضطرابات اللغوية المحكية.

ــ الاختبارات الفرعية المكتوبة: تتكون من ستة مجالات تصف الاضطرابات اللغوية المكتوبة.

وتتوزع عدد عبارات المقياس على قسمين، الاختبارات الفرعية المحكّية والاختبارات الفرعية المكتوبة والجدول (21) يوضح ذلك.

**الجدول (21) توزيع عدد عبارات كل مقياس فرعي (ITPA3) في الصورة النهائية**

| الاختبارات الفرعية المحكية | | | الاختبارات الفرعية المكتوبة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الاختبارات | مجالات المقياس | عدد العبارات | رقم الاختبارات | مجالات المقياس | عدد العبارات |
| 1 | التشابه المحكي | 15 | 7 | تسلسل الجمل | 9 |
| 2 | المفردات المحكية | 9 | 8 | مفردات المكتوبة | 13 |
| 3 | إتمام النحو | 12 | 9 | الترميز البصري | 10 |
| 4 | الجمل النحوية | 21 | 10 | الترميز الصوتي | 14 |
| 5 | حذف الصوت | 20 | 11 | التهجئة البصرية | 14 |
| 6 | المتتاليات الإيقاعية | 15 | 12 | التهجئة الصوتية | 19 |
| عدد بنود الاختبارات المحكية | | 92 | عدد بنود الاختبارات المكتوبة | | 79 |
| العدد الكلي للبنود المطبقة 171 | | | | | |

## ـ دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس (ITPA3):

قامت الباحثة بالتحقق من الشروط السيكومترية لاختبار(ITPA3)، وذلك بتطبيقه على عينة مؤلفة من (222) تلميذاً وتلميذة، منهم (132) ذكوراً و(90) إناثاً في عمر (9 ــ 11) سنه من تلاميذ الصفوف الثالث والرابع الخامس الأساسي، وسحبت من المدارس وفق توزع المناطق التعليمية لمحافظة دمشق، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الصدق والثبات من حيث الجنس والعمر.

**الجدول (22) خصائص عينة الصدق والثبات لاختبار الينوي من حيث العمر والجنس**

| العينة | العمر | عدد التلاميذ | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث | كلي |
| الصف الثالث | 9 | 49 | 25 | 74 |
| الصف الرابع | 10 | 35 | 30 | 65 |
| الصف الخامس | 11 | 48 | 35 | 83 |
| المجموع | | 132 | 90 | 222 |

## أولاً : الصدق

جرت دراسة الصدق بطرائق متعددة، منها:

### 1 ــ صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين بمجال علم النفس والتربية الخاصة والتقويم والقياس، والمتخصصين باللغة الانكليزية للوقوف على سلامة العبارات وارتباطها بالهدف العام للمقياس. وطبقاً لملاحظات المحكمين جرى تطبيق المقياس، وتحققت الباحثة من صدق المقياس بحساب نسبة الاتفاق على عبارات المقياس، حيث جرى استبعاد العبارة التي لم تحظ بنسبة 30% فما فوق من اتفاق المحكمين وهي نسبة شيوع، فقامت الباحثة باستبعاد ثلاثة عبارات من قسمي المقياس، والجدول 23 يبين نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات مقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية في صورته الأولية (الاختبارات المحكي ــ الاختبارات المكتوبة).

### ــ الاختبارات الفرعية المحكية:

**الجدول (23) يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس (ITPA-3) في الصورة الأولية**

| التشابه المحكي | | المفردات المحكية | | إتمام النحو | | الجمل النحوية | | حذف الصوت | | المتتاليات الإيقاعية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق |
| **9** | %100 | 16 | %100 | 16 | %100 | 8 | %100 | 1 | %100 | 1 | %100 |
| **10** | %100 | 17 | %100 | 17 | %100 | 9 | %100 | 2 | %100 | 2 | %100 |
| **11** | %80 | 18 | %80 | 18 | %1 | 10 | %80 | 3 | %80 | 3 | %100 |
| **12** | %70 | 19 | %70 | 19 | %100 | 11 | %70 | 4 | %90 | 4 | %100 |
| **13** | %100 | 20 | %100 | 20 | %100 | 12 | %100 | 5 | %100 | 5 | %100 |
| **14** | %100 | 21 | %100 | 21 | %100 | 13 | %100 | 6 | %100 | 6 | %100 |
| **15** | %100 | 22 | %100 | 22 | %100 | 14 | %100 | 7 | %100 | 7 | %100 |
| **16** | %90 | 23 | %100 | 23 | %100 | 15 | %80 | 8 | %100 | 8 | %100 |
| **17** | %80 | 24 | %100 | 24 | %100 | 16 | %90 | 9 | %100 | 9 | %100 |
| **18** | %100 | | | 25 | %100 | 17 | %100 | 10 | %100 | 10 | %100 |
| **19** | %100 | | | 26 | %100 | 18 | %100 | 11 | %80 | 11 | %100 |
| **20** | %100 | | | 27 | %100 | 19 | %100 | 12 | %100 | 12 | %100 |
| **21** | %100 | | | | | 20 | %100 | 13 | %100 | 13 | %90 |
| **22** | %100 | | | | | 21 | %100 | 14 | **%80** | 14 | **%90** |
| **23** | %100 | | | | | 22 | %100 | 15 | %80 | 15 | %100 |
| | | | | | | 23 | %100 | 16 | %100 | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | %90 | 17 | %100 | 24 | | | | | | |
| | | %100 | 18 | %90 | 25 | | | | | | |
| | | %90 | 19 | %100 | 26 | | | | | | |
| | | %80 | 20 | %90 | 27 | | | | | | |
| | | | | %90 | 28 | | | | | | |

**ـ الاختبارات الفرعية المكتوبة:**

**الجدول (24) نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس(ITPA-3) في الصورة الأولية**

| تسلسل الجمل | | المفردات المكتوبة | | الترميز البصري | | الترميز الصوتي | | التهجئة البصرية | | التهجئة الصوتية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق | تبدأ رقم العبارة | نسبة الاتفاق |
| **10** | %90 | 13 | %100 | 16 | %100 | 12 | %100 | 12 | %100 | 1 | %100 |
| **11** | %100 | 14 | %100 | 17 | %100 | 13 | %100 | 13 | %100 | 2 | %100 |
| **12** | %100 | 15 | %100 | 18 | % | 14 | %100 | 14 | %100 | 3 | %100 |
| **13** | %100 | 16 | %100 | 19 | %100 | 15 | %100 | 15 | %100 | 4 | %100 |
| **14** | %100 | 17 | %100 | 20 | %100 | 16 | %100 | 16 | %100 | 5 | %100 |
| **15** | %100 | 18 | %100 | 21 | %100 | 17 | %100 | 17 | %100 | 6 | %100 |
| **16** | %60 | 19 | %100 | 22 | %100 | 18 | %100 | 18 | %100 | 7 | %100 |
| **17** | %100 | 20 | %100 | 23 | %100 | 19 | %100 | 19 | %100 | 8 | %100 |
| **18** | %100 | 21 | %100 | 24 | %100 | 20 | %100 | 20 | %100 | 9 | %100 |
| | | 22 | %100 | 25 | %100 | 21 | %100 | 21 | %100 | 10 | %100 |
| | | 23 | %70 | | | 22 | %100 | 22 | %100 | 11 | %100 |
| | | 24 | %100 | | | 23 | %100 | 23 | %100 | 12 | %100 |
| | | 25 | %100 | | | 24 | %100 | 24 | %100 | 13 | %100 |
| | | | | | | 25 | %100 | 25 | %100 | 14 | %100 |
| | | | | | | | | | | 15 | %100 |
| | | | | | | | | | | 16 | %100 |
| | | | | | | | | | | 17 | %100 |
| | | | | | | | | | | 18 | %100 |
| | | | | | | | | | | 19 | %100 |

**ـ الصدق البنيوي:** جرى حساب الصدق البنيوي بطرائق كثيرة منها:

**أ ـ الاتساق الداخلي:**

1ـ جرت دراسة الارتباطات الداخلية للاختبار بين الاختبارات الفرعية، فكانت النتائج التالية:

**الجدول (25) يبين معاملات الارتباطات الداخلية لاختبار الينوي ومستويات دلالتها(ن =537)**

| | التشابه المحكي | المفردات المحكية | إتمام النحو | الجمل النحوية | حذف الصوت | المتتاليات الإيقاعية | تسلسل الجمل | المفردات المكتوبة | الترميز البصري | الترميز الصوتي | التهجئة البصرية | التهجئة الصوتية | كلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشابه المحكي | 1 | .620** | .620** | .642** | .721** | .607** | .594** | .737** | .569** | .670** | .692** | .713** | .825** |
| | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| المفردات المحكية | | 1 | .599** | .571** | .553** | .504** | .505** | .558** | .446** | .541** | .567** | .527** | .690** |
| | | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| إتمام النحو | | | 1 | .671** | .625** | .659** | .590** | .599** | .497** | .628** | .648** | .623** | .776** |
| | | | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| الجمل النحوية | | | | 1 | .627** | .705** | .604** | .651** | .551** | .614** | .657** | .672** | .824** |
| | | | | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| حذف الصوت | | | | | 1 | .661** | .662** | .655** | .653** | .759** | .752** | .773** | .858** |
| | | | | | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| المتتاليات الإيقاعية | | | | | | 1 | .649** | .606** | .535** | .663** | .647** | .706** | .813** |
| | | | | | | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| تسلسل الجمل | | | | | | | 1 | .682** | .546** | .678** | .669** | .698** | .793** |
| | | | | | | | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| مفردات المكتوبة | | | | | | | | 1 | .580** | .699** | .700** | .740** | .834** |
| | | | | | | | | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| الترميز البصري | | | | | | | | | 1 | .696** | .666** | .667** | .745** |
| | | | | | | | | | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| الترميز الصوتي | | | | | | | | | | 1 | .782** | .795** | .865** |
| | | | | | | | | | | | .000 | .000 | .000 |
| التهجئة البصرية | | | | | | | | | | | 1 | .820** | .871** |
| | | | | | | | | | | | | .000 | .000 |
| التهجئة الصوتية | | | | | | | | | | | | 1 | .896** |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباطات الداخلية تراوحت قيمها بين. 446** 820**، بينما تراوحت قيمها مع الدرجة الكلية للاختبار بين896 .**690.**، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، بينما تراوحت قيمة الارتباطات الداخلية للصورة الأمريكية بين (36.** إلى 75**). .

**2ـ حساب معامل الارتباط:** بين درجة كل مجال من مجالات مقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت نتائج معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من مجالات المقياس، مع الدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

**الجدول (26) معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس**

| أبعاد المقياس | معامل بيرسون | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|
| **التشابه المحكي** | .780** | .000 |
| **المفردات المحكية** | .732** | .000 |
| **إتمام النحو** | .659** | .000 |
| **الجمل النحوية** | .787** | .000 |
| **حذف الصوت** | .633** | .000 |
| **المتتاليات الإيقاعية** | .662** | .000 |
| **تسلسل الجمل** | .776** | .000 |
| **مفردات المكتوبة** | .663** | .000 |
| **الترميز البصري** | .628** | .000 |
| **الترميز الصوتي** | .702** | .000 |
| **التهجئة البصرية** | .657** | .000 |
| **التهجئة الصوتية** | .659** | .000 |

يتضح من الجدول (26) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين628.** و780**، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 ما يشير إلى اتساق فقرات المقياس الفرعية فيما يقيسه.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة نيوكمر وهير وهاميل ومكجيتان ( Newcomer, Hair, Hammil& Mcgettigan, 1974)، من حيث قدرة كل من الاختبارات الفرعية لاختبار الينوي في قياس مجالات النفس اللغوية في مستواها وعملياتها، وقناة الاتصال المتعلقة بها، كما بينت الدراسة أن هذه الاختبارات الفرعية في اختبار الينوي تقيس قدرات مستقلة ومتمايزة، كما بينت الدراسة أن هذه الاختبارات الفرعية في اختبار الينوي تقيس قدرات مستقلة ومتميزة.

**3ــ حساب الاتساق الداخلي:** لمقياس ارتباط بين درجة كل مجال من مجالات مقياس والدرجة الكلية للمقياس وفقاً للفئات العمر الزمني (9 ــ 10 ــ 11) سنة.

**الجدول (27) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس وبالدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمستويات العمر الزمني (9 ــ 10 ــ 11) سنة**

| المقاييس الفرعية العمر | التشابه المحكي | المفردات المحكية | إتمام النحو | الجمل النحوية | حذف الصوت | الممتاليات الإيقاعية | تسلسل الجمل | المفردات المكتوبة | الترميز البصري | الترميز الصوتي | التهجئة البصرية | التهجئة الصوتية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عمر 11 | .622** | .736** | .621** | .751** | .698** | .703** | .605** | .604** | .751** | .622** | .689** | .723** |
| عمر10 | .651** | .605** | .678** | .647** | .681** | .682** | .408** | .689** | .582** | .651** | .687** | .692** |
| عمر9 | .624** | .606* | .602** | .633** | .768** | .546** | .742** | .857** | .713** | .842** | .855** | .828** |
| القيمة الاحتمالية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

يتضح من الجدول (27) أن معاملات الارتباط مرتفعة عند مستوى الدلالة (0,01) بالنسبة للمقاييس الفرعية الاثني عشر في كل فئة من الفئات العمرية، وهذا يدل على مصداقية المقاييس الفرعية في قياسها للظاهرة المقدرة.

**4ــ حساب الاتساق الداخلي:** لمقياس معامل ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغير الجنس(ذكور ــ إناث)

**الجدول (28) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغير الجنس**

| المجالات | التشابه المحكي | المفردات المحكية | إتمام النحو | الجمل النحوية | حذف الصوت | الممتاليات الإيقاعية | تسلسل الجمل | المفردات المكتوبة | الترميز البصري | الترميز الصوتي | التهجئة البصرية | التهجئة الصوتية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | .728** | .481** | .697** | 772** | .709** | .694** | .397** | .684** | .564** | .696** | .761** | .726** |
| إناث | .701** | 638** | .769** | 658** | .784** | .677** | 577** | 696** | .687** | .783** | 688** | 789** |
| كلي | .780** | .732** | .659** | .787** | .633** | .662** | .776** | .663** | .628** | .702** | .657** | .659** |
| القيمة الاحتمالية | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

يتضح مما سبق أن قيم معاملات الارتباط عند الذكور تراوحت بين 397** في المقياس الفرعي (تسلسل الجمل) إلى 772**، في المقياس الفرعي (الجمل النحوية)، بينما قيم معاملات الارتباط عند الإناث تراوحت بين 577** في المقياس الفرعي تسلسل الجمل إلى 789**، في المقياس الفرعي (التهجئة الصوتية)، وقيم معاملات ارتباط كل مجال من مجالات المقياس،

والدرجة الكلية للمقياس عند الذكور والإناث تراوحت بين 628**، في المقياس الفرعي الترميز البصري و787** في المقياس الفرعي (الجمل النحوية) وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة (0,01).

5ــ حساب الاتساق الداخلي: باستخدام معاملات ارتباط كل بند بمجموع درجات المقياس الفرعي، الذي تنتمي إليه.

يوضح الجدول (29) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي لها، وقد اقتصر الجدول على عرض وسيط معاملات الارتباط، نظراً إلى وجود معاملات ارتباط كثيرة، يصعب عرضها جميعاً، وأسوة بدليل الاختبار نفسه.

**الجدول(29) وسيط معاملات ارتباط كل بند بمجموع درجات المقياس الفرعي، الذي ينتمي إليه من حيث العمر والجنس**

| المقاييس الفرعية | العمر | | | الجنس | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11 | 10 | 9 | الذكور | الإناث | كلي |
| التشابه المحكي | .507** | .552** | .539** | .313** | .392** | .404** |
| المفردات المحكية | .453** | .377** | .422** | .404** | .453** | .317** |
| إتمام النحو | .253** | .457** | .224* | .441** | .306** | .497** |
| الجمل النحوية | .271** | .250** | .286** | .484** | .244** | .308** |
| حذف الصوت | .558** | .537** | .553** | .356** | .508** | .465** |
| المتتاليات الإيقاعية | .653** | .535** | .529** | .447** | .408** | .430** |
| تسلسل الجمل | .485** | .454** | .420** | .597** | .337** | .343** |
| المفردات المكتوبة | .554** | .507** | .467** | .457** | .427** | .439** |
| الترميز البصري | .414** | .389** | .379** | .579** | .458** | .403** |
| الترميز الصوتي | .311** | .255** | .227* | .627** | .489** | .510** |
| التهجئة البصرية | .382** | .274** | .278** | .519** | .456** | .475** |
| التهجئة الصوتية | .249** | .295** | .281** | .347** | .436** | .446** |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0,01 للمقاييس الفرعية في كل عمر، وحسب الجنس ما يشير إلى اتساق فقرات المقاييس الفرعية فيما تقيسه من ناحية، ومصداقية المقاييس الفرعية في قياسها لموضوع التقدير من ناحية أخرى، وأن المقياس يتصف بدرجة ملائمة من الصدق، حيث تتراوح معاملات الصدق بين 507** إلى 552** لمقياس (التشابه المحكي)، و377** إلى453** لمقياس (المفردات المحكية)، و224ــ457** لمقياس (إتمام

النحو)، و271** إلى286** لمقياس (الجمل النحوية)، و537** إلى558** لمقياس (حذف الصوت)، و529** إلى653** لمقياس (المتتاليات الإيقاعية)،**420 إلى 485** لمقياس (تسلسل الجمل) و467** إلى 554** لمقياس (المفردات المكتوبة)، و379** ــ414** لمقياس (الترميز البصري)، و*227 إلى 311** لمقياس (الترميز الصوتي)، و278** إلى 382** لمقياس (التهجئة البصرية)، 249** إلى 295** لمقياس (التهجئة الصوتية).

بينما كانت جميع معاملات الارتباط وفق متغير الجنس دالة عند مستوى دلالة 0,01 للمقاييس الفرعية، حيث تراوحت معاملات الارتباط للذكور بين 313** لمقياس (التشابه المحكي) إلى 627** (لمقياس الترميز الصوتي)، وتراوحت معاملات الارتباط للإناث بين 244** لمقياس (الجمل النحوية) إلى 508** لمقياس (حذف الصوت)، وتراوحت للمقياس الكلي بين 308** (لمقياس الجمل النحوية) إلى 510** (لمقياس لترميز الصوتي).

**6 ــ حساب الاتساق الداخلي:** باستخدام معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس مع المجموع الكلي للمقياس، وقد اقتصر الجدول على عرض وسيط معاملات الارتباط، نظراً الى وجود معاملات ارتباط كثيرة، يصعب عرضها جميعاً، وأسوة بدليل الاختبار نفسه، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.

**الجدول(30) وسيط معاملات ارتباط مجموع درجات كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس وفق العمر والجنس وسيط الاتساق الداخلي للمجال مع المجموع الكلي للمقياس**

| الدرجة الكلية للمقياس | العمر | | | الجنس | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11 | 10 | 9 | الذكور | الإناث | كلي |
| التشابه المحكي | .399** | .399** | .475** | .359** | .388** | .321** |
| المفردات المحكية | .391** | .417** | .421** | .349** | .538** | .290** |
| إتمام النحو | .328** | .292** | .259** | .397** | .503** | .263** |
| الجمل النحوية | .416** | .255** | .318** | .457** | .411** | .364** |
| حذف الصوت | .307** | .323** | .248** | .413** | .331** | .226* |
| المتتاليات الإيقاعية | .332** | .427** | .378** | .410** | .226* | .339** |
| تسلسل الجمل | .378** | .583** | .544** | .532** | .274** | .332** |
| المفردات المكتوبة | .254** | .376** | .364** | .316** | .491** | .214* |
| الترميز البصري | .340** | .347** | .309** | .539** | .415** | .364** |
| الترميز الصوتي | .372** | .545** | .495** | .490** | .408** | .315** |
| التهجئة البصرية | .214* | .350** | .263** | .328** | .400** | .310** |
| التهجئة الصوتية | .353** | .267** | .186* | .476** | .308** | .379** |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0,01 للمقاييس الفرعية في كل الأعمار، ولكلا الجنسين، حيث تراوحت معاملات الارتباط الكلي بين (*214. ــ **379).

**ــ الصدق المحكي: جرى استخدام عدة محكات، منها:**

**أ ــ محك التحصيل الدراسي:** يعد التحصيل الدراسي أحد المحكات المستخدمة للدلالة على صدق الاختبار.

كما يعد التحصيل الدراسي أكثر المحكات قبولاً في المنظومة التعليمية، لأنه الأساس الذي تؤخذ به جميع القرارات التربوية المتعلقة بالتلميذ من حيث الترفيع والانتقال عبر الصفوف الدراسية، وتحديد المستوى الأكاديمي للتلميذ، حيث أثبتت الدراسات أن هناك علاقة بين صعوبات التعلم والتحصيل الدراسي.

وفي الدراسة الحالية حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في الاختبارات الفرعية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي في كل من اللغة العربية والرياضيات والمحصلة الكلية للطالب،لأن أغلب صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات، ويوضح الجدول (31) هذه المعاملات ومستويات دلالتها.

**الجدول (31) معامل ارتباط المقاييس الفرعية لمقياس الينوي بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية والرياضيات للأعمار الثلاثة مجتمعة(9ــ 10ــ11) سنة.**

| مجالات المقياس | اللغة العربية | القيمة الاحتمالية | رياضيات | القيمة الاحتمالية | المحصلة الكلية للطالب | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | معامل بيرسون | | معامل بيرسون | | معامل بيرسون | |
| التشابه المحكي | .595** | .000 | .583** | .000 | .697** | .000 |
| المفردات المحكية | .707** | .000 | .488** | .000 | .545** | .000 |
| إتمام النحو | .596** | .000 | .492** | .000 | .579** | .000 |
| الجمل النحوية | .684** | .000 | .511** | .000 | .587** | .000 |
| حذف الصوت | .700** | .000 | .620** | .000 | .686** | .000 |
| المتتاليات الإيقاعية | .565** | .000 | .502** | .000 | .594** | .000 |
| تسلسل الجمل | .716** | .000 | .645** | .000 | .699** | .000 |
| مفردات المكتوبة | .704** | .000 | .612** | .000 | .684** | .000 |
| الترميز البصري | .735** | .000 | .600** | .000 | .557** | .000 |
| الترميز الصوتي | .786** | .000 | .487** | .000 | .682** | .000 |
| التهجئة البصرية | .595** | .000 | .636** | .000 | .700** | .000 |
| التهجئة الصوتية | .707** | .000 | .645** | .000 | .695** | .000 |

يتضح من الجدول (31) ارتفاع معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في كل من مادتي اللغة العربية والرياضيات، والمحصلة الكلية للتلميذ، حيث تراوحت هذه المعاملات بين565.** ــ. 786** لدرجات اللغة العربية، كما تراوحت هذه المعاملات بين . 488** ــ645.** لدرجات الرياضيات، كما تراوحت هذه المعاملات للمحصلة الكلية بين**545. ــ**700.وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة (0,01) وهو ما يشير إلى أن المقاييس الفرعية على درجة عالية من الصدق المحكي بدلالة التحصيل الدراسي،، وهذه النتائج تتفق مع دراسة كل من هوزينغا (Huizinga,1973) ودراسة كينيري (Kinry,1972).

**ب ــ اختبار القراءة الصفي ــ راضي الوقفي:**

في الدراسة الحالية وفق معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في الاختبارات الفرعية، ودرجاتهم في اختبار القراءة لراضي الوقفي على عينة فرعية من العينة الأساسية عددها (122) تلميذاً للصفوف الثالث، والرابع، والخامس، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**الجدول (32) يوضح معامل ارتباط (بيرسون) اختبار الينوي باختبار القراءة**

| الاختبارات الفرعية | الصورة أ | | الصورة ب | | مجموع الأخطاء | مجموع الاستيعاب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | خطأ في قراءة المفردات | استيعاب أ | خطأ في كتابة المفردات | استيعاب ب | | |
| التشابه المحكي | -.509** | .503** | -.561** | .578** | -.571** | .568** |
| المفردات المحكية | -.417** | .394** | -.490** | .500** | -.501** | .466** |
| إتمام النحو | -.457** | .465** | -.518** | .517** | -.530** | .519** |
| الجمل النحوية | -.488** | .510** | -.555** | .567** | -.574** | .568** |
| حذف الصوت | -.613** | .621** | -.638** | .659** | -.668** | .679** |
| المتتاليات الإيقاعية | -.529** | .490** | -.566** | .587** | -.597** | .564** |
| تسلسل الجمل | -.581** | .628** | -.599** | .644** | -.624** | .676** |
| المفردات المكتوبة | -.526** | .569** | -.545** | .579** | -.578** | .611** |
| الترميز البصري | -.503** | .538** | -.538** | .591** | -.563** | .596** |
| الترميز الصوتي | -.565** | .576** | -.599** | .656** | -.625** | .648** |
| التهجئة البصرية | -.592** | .592** | -.655** | .680** | -.675** | .669** |
| التهجئة الصوتية | -.615** | .600** | -.645** | .696** | -.674** | .681** |

يتضح من الجدول (32) ارتفاع معاملات الارتباط السالبة بين المجالات الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة ــ الصورة (أ)، حيث تراوحت هذه المعاملات بين417.- ** ــ 615.- لاختبار في الصورة (أ) فيما يتعلق بعدد الكلمات، التي أخطأ التلميذ في قراءتها، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة في الصورة (أ) في الجانب الاستيعابي بين. 394**ــ621.** وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01.

كما تراوحت معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس فيما يتعلق بعدد الكلمات التي أخطأ التلميذ في كتابتها في الصورة(ب) بين 490.-** ــ 645.-** كما تراوحت معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة للصورة (ب) في الجانب الاستيعابي بين500.** ــ696.** كما يتضح من الجدول ارتفاع معاملات الارتباط السالبة بين المجالات الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة فيما يتعلق بمجموع عدد الأخطاء للصورتين (أ ــ ب)، حيث تراوحت معاملات المجالات بين 501.-** ــ 675.-** .

كما يتضح من الجدول ارتفاع معاملات الارتباط الموجبة بين الأبعاد الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة فيما يتعلق بمجموع الاستيعاب للصورتين (أ ــ ب)، حيث تراوحت معاملات امجالات بين. 466** ــ. 681** .

وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وفي الاتجاه المتوقع، والأمر الذي يشير إلى أن المقاييس الفرعية على درجة عالية من الصدق المحكي.

**ــ الصدق بطريقة الفرق الطرفية:**

ــ حسب الصدق بطريقة الفرق الطرفية، وذلك بحساب الفروق بين أعلى 25% وأدنى 25% من الدرجات وجرى حساب الفروق بين الدرجات بوساطة اختبار "ت" ستودنت، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين أعلى الدرجات وكانت النتائج على النحو التالي:

**الجدول (33) يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) الفروق الطرفية(ع = 537)**

| المجالات | الدرجات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التشابه المحكي | أعلى 25% | 134 | 12.3951 | .81669 | 21.382 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 7.4444 | 1.91703 | | |
| المفردات المحكية | أعلى 25% | 134 | 6.8889 | .61237 | 27.105 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 3.5556 | .92195 | | |
| إتمام النحو | أعلى 25% | 134 | 8.1728 | .44131 | 19.374 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 4.9012 | 1.45435 | | |
| الجمل النحوية | أعلى 25% | 134 | 12.7531 | 1.10149 | 27.822 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 5.7284 | 1.98754 | | |
| حذف الصوت | أعلى 25% | 134 | 13.4568 | 1.75392 | 14.624 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 8.4938 | 2.50062 | | |
| المتتاليات الإيقاعية | أعلى 25% | 134 | 9.6296 | .98036 | 20.645 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 5.0988 | 1.71468 | | |
| تسلسل الجمل | أعلى 25% | 134 | 5.0617 | .74742 | 26.074 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 2.0494 | .72286 | | |
| المفردات المكتوبة | أعلى 25% | 134 | 9.0617 | .78016 | 21.289 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 5.1605 | 1.45307 | | |
| الترميز البصري | أعلى 25% | 134 | 7.7654 | .96529 | 22.193 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 4.0000 | 1.18322 | | |
| الترميز الصوتي | أعلى 25% | 134 | 9.7778 | .88034 | 16.598 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 6.2099 | 1.72276 | | |
| التهجئة البصرية | أعلى 25% | 134 | 9.4198 | .90642 | 18.789 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 5.5432 | 1.62057 | | |
| التهجئة الصوتية | أعلى 25% | 134 | 11.8272 | 1.55556 | 14.537 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 7.4938 | 2.18588 | | |
| مجموع | أعلى 25% | 134 | 106.73 | 8.94708 | 12.856 | .000 |
| | أدنى 25% | 134 | 75.7654 | 19.74416 | | |

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في جميع المقاييس الفرعية وفي الدرجة الكلية، ما يدل على صدق المقياس بدلالة المجموعات الطرفية، ويتصف بالقدرة التمييزية لبنوده في الكشف عن أداء التلاميذ في المجموعة العليا والمجموعة الدنيا.

**ـ الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة:**

جرى حساب الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد المصنفين بأن لديهم صعوبات في التعلم، وأولئك المصنفين بأنهم لا يعانون صعوبات في التعلم وجرى تطبيق الاختبار على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وبلغ عدد عينة التلاميذ ذوي الصعوبات (537) وعدد التلاميذ العاديين (122) تلميذاً وتلميذة.

**الجدول (34) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمجموعتين العاديتين وذوي صعوبات التعلم**

| الاختبارات | الفرق المتعارضة | العينة | المتوسط | الانحراف | ت | د.ح | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشابه المحكي | عاديون | 122 | 13.8279 | 2.43831 | 16.123 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 10.1569 | 2.02378 | | | |
| المفردات المحكية | عاديون | 122 | 7.1393 | 1.78291 | 11.885 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 5.2800 | 1.33971 | | | |
| إتمام النحو | عاديون | 122 | 8.7787 | 2.01035 | 12.587 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 6.6646 | 1.38827 | | | |
| الجمل النحوية | عاديون | 122 | 13.8607 | 3.35580 | 13.796 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 9.5231 | 2.79940 | | | |
| حذف الصوت | عاديون | 122 | 16.0246 | 3.18172 | 17.833 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 11.1815 | 2.28136 | | | |
| المتتاليات الإيقاعية | عاديون | 122 | 10.7377 | 2.57067 | 14.115 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 7.5908 | 1.89425 | | | |
| تسلسل الجمل | عاديون | 122 | 6.4262 | 1.58463 | 20.751 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 3.4923 | 1.22378 | | | |
| المفردات المكتوبة | عاديون | 122 | 10.4180 | 2.54169 | 15.881 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 7.1877 | 1.62119 | | | |
| الترميز البصري | عاديون | 122 | 8.1803 | 1.77222 | 13.045 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 5.9292 | 1.56680 | | | |
| الترميز الصوتي | عاديون | 122 | 12.0820 | 2.68325 | 18.453 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 8.2769 | 1.57828 | | | |
| التهجئة البصرية | عاديون | 122 | 11.2213 | 2.16857 | 18.963 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 7.6062 | 1.63449 | | | |
| التهجئة الصوتية | عاديون | 122 | 14.3689 | 2.67897 | 19.974 | 657 | .000 |
| | صعوبات | 537 | 9.7077 | 1.98857 | | | |
| مجموع | عاديون | 122 | 133.07 | 21.76613 | 22.524 | 657 | .000 |

بالنظر إلى الجدول رقم (34) يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01 بين أداء التلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات وذلك لمصلحة التلاميذ العاديين على الاختبارات الفرعية الاثنى عشر كلها.

وبذلك اتفقت إجابة السؤال مع التوجهات النظرية للباحثين المعنيين بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم مثل كيرك وكوفمان وليرنر وهلاهان، ودراسة كل من كينري (Kinry,1972)، ودراسة الكنز وسولتمان (Elkins & Sultman,1981)، ودراسة فرانك وبرانسفورد ( Frank and branceford,1972)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سالم (1985 م)، التي بينت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون بعض المشكلات السلوكية واللغوية والأكاديمية مقارنة بالتلاميذ العاديين مع نتائج دراسة سالم (1991م)، التي أكدت انخفاض أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجال الاستقبال السمعي، والبصري والترابط البصري، والتذكر السمعي المتسلسل، والتذكر البصري المتسلسل، ومع دراسة ميادة الناطور، وتتفق هذه الدراسة أيضا مع دراسة نسرين النجداوي (1995م)، أظهرت النتائج الإحصائية لدراسة نسرين النجداوي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للطلبة العاديين، والطلبة ذوي صعوبات التعلم على المتغيرات التالية (الاستقبال السمعي، والاستقبال المتسلسل، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والتآزر البصري الحركي، وصعوبات القراءة والتحصيل الدراسي)، لمصلحة العاديين فكان حجم معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر من حجم معاناة التلاميذ العاديين، حيث إن العاديين يتيقظون للمثيرات السمعية والبصرية، التي تطرح عليهم، ويستجيبون لها بسرعة، وكذلك معرفة الحروف والكلمات، ويظهرون قدرات منطقية عالية في الربط بين الكل والجزء ويعرفون الحروف والكلمات، ويجرون المقارنات البصرية بطريقة سليمة، ولديهم قدرة على تذكر الكلمات.

**ـ حساب معاملات السهولة لاختبار (ITPA 3) لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية حسبت معاملات سهولة الفقرات ومعاملات تمييزها، والباحثة لم تقم بإعادة ترتيب البنود لأن تغيير ترتيب أي جملة أو مفردة في أحد البنود في مستوى معين إلى مستوى آخر سيؤدي إلى فشل في تتابعيه التعليم ومن ثم يجعلها أصعب (المفردة) فتتالي البنود له وظيفة تعليمية، أي إن المفردات اللاحقة التي تحل بنجاح تحل وفق خبرة اكتسبها المفحوص من المفردات السابقة.

**الجدول(35) يبين معاملات سهولة البنود اختبار (ITPA 3) للعينة المنقاة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**

| الرقم | التشابه السمعي | المفردات السمعية | إتمام النحو | الجمل النحوية | حذف الصوت | المتتاليات الإيقاعية | تسلسل الجمل | المفردات المكتوبة | الترميز البصري | الترميز الصوتي | التهجئة البصرية | التهجئة الصوتية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 0.72 | 0.48 | 0.54 | 0.69 | 0.85 | 0.85 | 0.72 | 0.67 | 0.72 | 0.66 | 0.72 | 0.64 |
| **2** | 0.71 | 0.58 | 0.74 | 0.74 | 0.88 | 0.84 | 0.79 | 0.65 | 0.77 | 0.74 | 0.77 | 0.64 |
| **3** | 0.60 | 0.64 | 0.76 | 0.77 | 0.85 | 0.78 | 0.65 | 0.61 | 0.81 | 0.71 | 0.80 | 0.76 |
| **4** | 0.60 | 0.60 | 0.73 | 0.69 | 0.78 | 0.59 | 0.41 | 0.61 | 0.71 | 0.46 | 0.64 | 0.67 |
| **5** | 0.52 | 0.56 | 0.62 | 0.61 | 0.62 | 0.52 | 0.21 | 0.62 | 0.57 | 0.43 | 0.40 | 0.51 |
| **6** | 0.48 | 0.44 | 0.50 | 0.50 | 0.44 | 0.54 | 0.17 | 0.49 | 0.50 | 0.44 | 0.42 | 0.43 |
| **7** | 0.42 | 0.37 | 0.41 | 0.44 | 0.42 | 0.50 | 0.17 | 0.37 | 0.51 | 0.54 | 0.47 | 0.41 |
| **8** | 0.53 | 0.37 | 0.41 | 0.47 | 0.50 | 0.48 | 0.20 | 0.40 | 0.50 | 0.55 | 0.49 | 0.53 |
| **9** | 0.49 | 0.62 | 0.49 | 0.47 | 0.51 | 0.42 | 0.27 | 0.40 | 0.42 | 0.47 | 0.48 | 0.54 |
| **10** | 0.51 |  |  | 0.43 | 0.49 | 0.36 |  | 0.43 | 0.48 | 0.51 | 0.57 | 0.58 |
| **11** | 0.51 |  | 0.43 | 0.35 | 0.55 | 0.34 |  | 0.38 |  | 0.54 | 0.54 | 0.55 |
| **12** | 0.43 |  | 0.46 | 0.41 | 0.53 | 0.36 |  | 0.38 |  | 0.45 | 0.49 | 0.47 |
| **13** | 0.44 |  |  | 0.32 | 0.48 | 0.34 |  | 0.37 |  | 0.43 | 0.37 | 0.47 |
| **14** | 0.47 |  |  | 0.38 | 0.51 | 0.33 |  |  |  | 0.54 | 0.53 | 0.50 |
| **15** | 0.52 |  |  | 0.42 | 0.51 | 0.30 |  |  |  |  |  | 0.47 |
| **16** |  |  |  | 0.43 | 0.49 |  |  |  |  |  |  | 0.52 |
| **17** |  |  |  | 0.39 | 0.41 |  |  |  |  |  |  | 0.51 |
| **18** |  |  |  | 0.35 | 0.43 |  |  |  |  |  |  | 0.54 |
| **19** |  |  |  | 0.33 | 0.47 |  |  |  |  |  |  | 0.51 |
| **20** |  |  |  | 0.28 | 0.52 |  |  |  |  |  |  |  |
| **21** |  |  |  | 0.43 |  |  |  |  |  |  |  |  |

من التدقيق في الجدول (35)، والذي يوضح معاملات سهولة بنود العينة الكلية يلاحظ:

ــ تراوحت قيم معاملات سهولة البنود للاختبارات الفرعية المنطوقة والمكتوبة (ITPA 3) لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين (0.39 ــ 0.92).

ــ بلغ عدد البنود التي ازداد معاملات سهولتها على (0.75) 15بنداً.

ــ بلغ عدد البنود التي تراوحت معاملات سهولتها بين(0.50 ــ 0.75) 75 بنداً.

ــ بلغ عدد البنود التي تراوحت معاملات سهولتها بين (0.25 ــ 0.49) 77 بنداً.

ــ بلغ عدد البنود التي تقل معاملات سهولتها عن (0.25) 4 بنود.

**ـ حساب معامل تمييز اختبار (ITPA 3) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

**الجدول (36) يوضح معامل تمييز البنود للعينة المنتقاة لاختبار (ITPA 3) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**

| | التشابه المحكي | المفردات المحكية | إتمام النحو | الجمل النحوية | حذف الصوت | المتتاليات الإيقاعية | تسلسل الجمل | مفردات المكتوبة | الترميز البصري | الترميز الصوتي | التهجئة البصرية | التهجئة الصوتية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | 0.41 | 0.20 | 0.33 | 0.22 | 0.27 | 0.33 | 0.21 | 0.21 | 0.27 | 0.25 | 0.45 | 0.24 |
| **2** | 0.40 | 0.34 | 0.23 | 0.26 | 0.25 | 0.28 | 0.46 | 0.25 | 0.23 | 0.29 | 0.26 | 0.23 |
| **3** | 0.32 | 0.30 | 0.25 | 0.30 | 0.37 | 0.23 | 0.19 | 0.35 | 0.25 | 0.46 | 0.19 | 0.27 |
| **4** | 0.22 | 0.28 | 0.23 | 0.35 | 0.50 | 0.30 | 0.23 | 0.23 | 0.29 | 0.41 | 0.24 | 0.25 |
| **5** | 0.21 | 0.25 | 0.31 | 0.35 | 0.23 | 0.31 | 0.32 | 0.29 | 0.26 | 0.21 | 0.42 | 0.28 |
| **6** | 0.23 | 0.21 | 0.32 | 0.32 | 0.47 | 0.21 | 0.48 | 0.27 | 0.25 | 0.40 | 0.34 | 0.26 |
| **7** | 0.25 | 0.24 | 0.30 | 0.27 | 0.24 | 0.19 | 0.25 | 0.45 | 0.34 | 0.36 | 0.32 | 0.26 |
| **8** | 0.26 | 0.31 | 0.35 | 0.29 | 0.21 | 0.25 | 0.22 | 0.28 | 0.40 | 0.24 | 0.26 | 0.33 |
| **9** | 0.23 | 0.21 | 0.27 | 0.34 | 0.28 | 0.29 | 0.39 | 0.33 | 0.26 | 0.29 | 0.24 | 0.26 |
| **10** | 0.19 | | 0.37 | 0.35 | 0.24 | 0.30 | | 0.25 | 0.36 | 0.23 | 0.20 | 0.32 |
| **11** | 0.22 | | 0.33 | 0.29 | 0.19 | 0.30 | | 0.29 | | 0.25 | 0.22 | 0.22 |
| **12** | 0.27 | | 0.27 | 0.27 | 0.36 | 0.35 | | 0.45 | | 0.32 | 0.29 | 0.34 |
| **13** | 0.41 | | | 0.36 | 0.29 | 0.24 | | 0.24 | | 0.47 | 0.30 | 0.29 |
| **14** | 0.33 | | | 0.31 | 0.38 | 0.19 | | | | 0.35 | 0.46 | 0.33 |
| **15** | 0.32 | | | 0.36 | 0.21 | 0.19 | | | | | | 0.21 |
| **16** | | | | 0.32 | 0.26 | | | | | | | 0.21 |
| **17** | | | | 0.24 | 0.39 | | | | | | | 0.30 |
| **18** | | | | 0.31 | 0.32 | | | | | | | 0.21 |
| **19** | | | | 0.28 | 0.34 | | | | | | | 0.42 |
| **20** | | | | 0.33 | 0.21 | | | | | | | |
| **21** | | | | 0.35 | | | | | | | | |

من التدقيق في الجدول (36)، والذي يبين معاملات تمييز البنود للعينة المنتقاة يلاحظ الآتي: تراوحت قيم معاملات التمييز للفقرات بين (0.40 وأكثر ــ 0.19 وأكثر).

ــ بلغ عدد البنود التي قيمة معاملات تمييزها (0.40) أو أكثر 16 بنداً.

ــ بلغ عدد البنود التي تراوحت معاملات تمييزها بين (0.30 ــ 0.39) 63 بنداً.

ــ بلغ عدد البنود التي تراوحت معاملات تمييزها بين (0.19 ــ 0.29) 92 بنداً.

وبذلك يلاحظ أن جميع معاملات التمييز مرتفعة، عدا البنود التي كانت معاملات تمييزها (0.19) واستبقت تلك البنود نظراً لاقتراب هذه القيمة من الحد الأدنى المقبول لمعامل التمييز.

**ثانياً: ثبات الاختبار:** جرت دراسة ثبات اختبار الينوي بطرائق ثلاث: الثبات بالإعادة ــ الثبات باستخدام معادلة كرونباخ إلفا ــ الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

**1 ــ ثبات الإعادة:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، إذ أعيد هذا التطبيق بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ التطبيق الأول، وحسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وجرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية للمقياس في التطبيقين، والجدول (37) يوضح قيمة معاملات الثبات لكل اختبار فرعي للاختبار والدرجة الكلية للاختبار لكل العمر ولكلا الجنسين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (37) يبين معاملات الثبات في اختبار الينوي بالإعادة وفق العمر والجنس**

| الاختبارات الفرعية للمقياس | العمر | | | الجنس | | العينة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11 سنة | 10 سنوات | 9 سنوات | الذكور | الإناث | مجتمعة |
| التشابه المحكي | .604** | .651** | .610* | .360** | .384** | .692** |
| المفردات المحكية | .855** | .741** | .798** | .762** | .809** | .688** |
| إتمام النحو | .604** | .619** | .681** | .521** | .755** | .764** |
| الجمل النحوية | .722* | .603** | .772** | .642** | .419** | .740** |
| حذف الصوت | .708** | .609** | .672** | .780** | .489** | .751** |
| المتتاليات الإيقاعية | .658** | .676** | .640** | .658** | .521** | .611** |
| تسلسل الجمل | .609** | .678** | .762** | .669** | .724** | .766** |
| المفردات المكتوبة | .689** | .726** | .652** | .718** | .676** | .772** |
| الترميز البصري | .789** | .706** | .527** | .670** | .707** | .739** |
| الترميز الصوتي | .895** | .771** | .658** | .771** | .885** | .812** |
| التهجئة البصرية | .754** | .628** | .631** | .760** | .763** | .636** |
| التهجئة الصوتية | .626** | .652** | .758** | .629** | .714** | .616** |
| كلي | .756** | .748** | .788** | .721** | .785** | .731** |

بالنظر إلى معاملات الثبات السابقة نلاحظ ما يلي: كانت جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى دلالة 0,01 حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني للدرجة الكلية في عمر 11 سنة (.756**)، وفي عمر 10 سنوات (.748**) وفي عمر 9 سنوات (.788**). بينما بلغ معامل الارتباط بيرسون عند الذكور (.721**) وبلغ عند الإناث (785**) وهذه النتائج تؤكد ثبات الاختبار وهي معاملات ثبات مرتفعة، وقريبة من دراسة كل من وايت (White,1972)، ودراسة

لانكتوت (Lanctot,1975)، وتتفق هذه النتائج مع الصورة الأمريكية حيث تراوحت معاملات الثبات الإعادة للصورة الأمريكية في الاختبار الفرعي التشابه المحكي مثلاً (97.) والاختبار الفرعي الثاني المفردات المحكية والاختبار الفرعي الثالث إتمام النحو(99.) والاختبار الفرعي الجمل النحوية.(86.) والاختبار الفرعي حذف الصوت (88.) والاختبار الفرعي المتتاليات الإيقاعية (86.) والاختبار الفرعي تسلسل الجمل (98.) والاختبار الفرعي مفردات المكتوبة (91.) والاختبار الفرعي الترميز البصري (97.) والاختبار الفرعي الترميز الصوتي (96.) والاختبار الفرعي التهجة البصرية (96.) والاختبار الفرعي التهجئة الصوتية (91.).

**2 ــ حساب الثبات بطريقة كيودر و ريتشاردسون:** قامت الباحثة بحساب معامل **كيودر و ريتشاردسون** للدرجة الكلية لمقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولكل مجال من مجالاته الفرعية، وكانت معاملات الثبات وفقاً لمستويات الصف الدراسي ومتغير الجنس كما هي موضحة بالجدول الآتي:

**الجدول (38) يبين معاملات كيودر و ريتشاردسون والخطأ المعياري (اختبار الينوي)**

| اختبارات الفرعية | العمر | | | | | | الجنس | | | | العينة مجتمعة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11 سنة | | 10 سنوات | | 9 سنوات | | الذكور | | الإناث | | | |
| | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري |
| التشابه المحكي | 0.34 | 1.84 | 0.31 | 1.85 | 0.61 | 1.47 | 0.32 | 2.07 | 0.34 | 1.65 | 0.497 | 1.96 |
| المفردات المحكية | 0.43 | 1.39 | 0.48 | 1.38 | 0.33 | 1.29 | 0.26 | 1.54 | 0.5 2 | 1.29 | 0.483 | 1.50 |
| إتمام النحو | 0.56 | 1.53 | 0.53 | 1.43 | 0.21 | 1.39 | 0.6 5 | 1.70 | 0.57 | 1.49 | 0.453 | 1.61 |
| الجمل النحوية | 0.46 | 2.02 | 0.76 | 1.93 | 0.65 | 1.83 | 0.57 | 2.12 | 0.70 | 1.93 | 0.660 | 2.12 |
| حذف الصوت | 0.48 | 1.91 | 0.74 | 1.75 | 0.76 | 1.37 | 0.59 | 2.17 | 0.54 | 1.55 | 0.555 | 2.04 |
| المتتاليات الإيقاعية | 0.52 | 1.66 | 0.71 | 1.61 | 0.57 | 1.54 | 0.44 | 1.84 | 0.67 | 1.61 | 0.644 | 1.78 |
| تسلسل الجمل | 0.43 | 1.21 | 0.54 | 1.20 | 0.3 7 | 1.12 | 0.39 | 1.39 | 0.5 1 | 1.19 | 0.617 | 1.33 |
| المفردات المكتوبة | 0.35 | 1.62 | 0.54 | 1.62 | 0.75 | 1.33 | 0.42 | 1.79 | 0.71 | 1.52 | 0.518 | 1.70 |
| الترميز البصري | 0.48 | 1.07 | 0.57 | 1.22 | 0.62 | 1.19 | 0.4 2 | 1.56 | 0.61 | 1.02 | 0.685 | 1.38 |

| اختبارات الفرعية | العمر | | | | | | الجنس | | | | العينة مجتمعة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11 سنة | | 10 سنوات | | 9 سنوات | | الذكور | | الإناث | | | |
| | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعياري | كيودر و ريتشاردسون | الخطأ المعيار |
| الترميز الصوتي | 0.61 | 1.48 | 0.74 | 1.51 | 0.70 | 1.49 | 0.57 | 1.92 | 0.56 | 1.48 | 0.431 | 1.79 |
| التهجئة البصرية | 0.45 | 1.54 | 0.70 | 1.40 | 0.53 | 1.31 | 0.43 | 1.84 | 0.34 | 1.41 | 0.525 | 1.71 |
| التهجئة الصوتية | 0.51 | 1.73 | 0.70 | 1.66 | 0.62 | 1.82 | 0.51 | 2.07 | 0.46 | 1.60 | 0.479 | 1.97 |
| كلي | 0.82 | 4.95 | 0.65 | 3.72 | 0.76 | 3.97 | 0.78 | 5.87 | 0.88 | 4.68 | 0.722 | 6.09 |

ويتضح من الجدول (38) أن معاملات الثبات مقبولة في المقاييس الفرعية الاثني عشر في كل عمر، وأيضا وفق متغير الجنس، حيث بلغت معامل كيودر و ريتشاردسون للدرجة الكلية في عمر 11 سنة (0.82) وفي عمر 10 سنوات (0.65) وفي عمر9 سنوات (0.76)، وللذكور (0.78)، وللإناث (0.88)، وبلغ معامل الثبات الكلي لاختبار (ITPA3) (0.722)، ويلاحظ أيضاً من الجدول أن أعلى معامل للثبات هو في اختبار الترميز البصري، حيث بلغ (0.685)، وأقل معامل للثبات هو في اختبار الترميز الصوتي حيث بلغ (0.431)، ويتضح مما سبق أن مقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصف بدرجة من الثبات، وهذا يجعل اختبار (ITPA3) صالحاً للاستخدام.

وهذه النتيجة قريبة من نتائج نسرين النجداوي (1995م)، كما بلغ معامل الثبات الداخلي للاختبار كاملاً باستخدام معادلة كيودر و ريتشاردسون (.77)، وقريبة من النتائج في الصورة الأمريكية حيث بلغ معامل كرونباخ إلفا للدرجة الكلية للعمر 11 (.94) وللعمر 10 (.94) وللعمر 9 (.95) بينما بلغ معامل الثبات الكلي لاختبار (ITPA3) في البحث الحالي ( 0.722).

**3 ــ الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

حيث قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وفقا لمتغير العمر والجنس، حسب معادلة سبيرمان براون وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (39).

**الجدول (39) يبين معاملات ثبات اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطريقة التجزئة النصفية**

| الاختبارات الفرعية | العمر | | | الجنس | | العينة مجتمعة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11 سنة | 10 سنوات | 9 سنوات | الذكور | الإناث | |
| التشابه المحكي | .778 | .613 | .489 | . 577 | .469 | .785 |
| المفردات المحكية | .734 | .636 | .516 | .624 | .638 | .754 |
| إتمام النحو | .714 | .711 | .692 | .524 | . 678 | .525 |
| الجمل النحوية | .602 | .619 | .645 | .817 | .635 | .769 |
| حذف الصوت | .652 | .613 | .606 | .793 | .700 | .745 |
| المتتاليات الإيقاعية | .590 | .668 | . 517 | .585 | .538 | .592 |
| تسلسل الجمل | .567 | .628 | .609 | .612 | .693 | .516 |
| المفردات المكتوبة | .543 | .644 | .650 | .461 | .693 | .577 |
| الترميز البصري | .771 | .676 | .601 | .764 | . 689 | .541 |
| الترميز الصوتي | .783 | .604 | .608 | .621 | .667 | .770 |
| التهجئة البصرية | .613 | .750 | .670 | .545 | .713 | .613 |
| التهجئة الصوتية | .791 | .681 | .636 | .623 | .714 | .691 |
| كلي | .843 | .909 | .880 | .843 | .932 | .893 |

من الجدول السابق، ويتضح أن معاملات الثبات مرتفعة في المقاييس الفرعية الاثني عشر، حيث بلغت معاملات ثبات التجزئة النصفية في عمر11ستة (.843)، وفي عمر10 سنوات (.909)، وفي عمر 9 سنوات (.880) وللذكور (.843)، وللإناث (.932)، ويستنتج من استعراض النتائج في الجدول أن أعلى معامل للثبات هو في اختبار الترميز الصوتي (.770)، وأقل معامل للثبات هو في اختبار تسلسل الجمل (.516)، وبلغ معامل الثبات الكلي لاختبار (ITPA3) (.893).

## المجتمع الأصلي:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلاميذ المدارس للصفوف الثلاثة، الصف الثالث، والرابع، والخامس في مرحلة التعليم الأساسي المنتظمين في المدارس الرسمية العامة في مدينة دمشق، ممن تتراوح أعمارهم بين (9ــ11) سنة، والبالغ عددهم 84377 تلميذاً وتلميذة، والجدول التالي يوضح عدد تلاميذ المجتمع الأصل وفق الصفوف.

**الجدول (40) يبين عدد تلاميذ المجتمع الأصلي للصفوف الثلاثة (ذكور ــ إناث)**

| الصف | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| **الثالث** | 14723 | 13712 | 28435 |
| **الرابع** | 14435 | 13577 | 28012 |
| **الخامس** | 14605 | 13325 | 27930 |
| **المجموع** | 43763 | 40614 | 84377 |

**ــ خطوات اختيار عينة البحث:**

ــ جرى مراجعة وزارة التربية لمعرفة المدارس الحكومية الخاصة بالمرحلة الابتدائية للذكور، والإناث، والمختلطة، وعددها في محافظة دمشق.

ــ ثم سحبت عينة المدارس بطريقة عشوائية تغطي جميع المناطق مع مراعاة عدد المدارس في كل منطقة، والملحق رقم (2) يبين مدارس العينة في محافظة دمشق.

واعتمدت الباحثة في سحب عينة الدراسة من المدارس المعتمدة بطريقة عشوائية عنقودية، وجرى أخذ جميع التلاميذ في كل مدرسة من مدارس عينة البحث، والذين تتراوح أعمارهم بين (9 ــ 11) سنة.

وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة في جميع المدارس المنتقاة ( 23324) تلميذاً وتلميذة في الصفوف الثلاثة، الثالث والرابع والخامس، والذين تتراوح أعمارهم بين (9 ــ 11) سنة والملحق رقم (3) يوضح أسماء المدارس التي سحبت العينة منها وتوزع أفراد المجتمع الأصلي للبحث والعينة المنتقاة وعدد تلاميذ الصفوف ــ الثالث والرابع والخامس الإلزامي في محافظة دمشق والجدول رقم (41) يوضح عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف **في المدارس المنتقاة.**

**الجدول(41) يبين عدد التلاميذ في المدارس المنتقاة لصفوف الثالث والرابع والخامس**

| الصف | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| **الثالث** | 3701 | 3595 | 7192 |
| **الرابع** | 3942 | 3892 | 7853 |
| **الخامس** | 4306 | 4047 | 8279 |
| **المجموع** | 11949 | 11534 | 23324 |

قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية في سحب العينة:

- **الخطوة الأولى:** قامت الباحثة بتقسيم مدارس مدينة دمشق إلى خمس مناطق تعليمية، وهي الشرق، والغرب، والشمال، والجنوب، والمركز وجرى سحب عينة من مدارس التعليم الأساسي بطريقة عشوائية من دليل مدارس دمشق، حيث بلغ عدد مدارس التعليم الأساسي (316) مدرسة في مدينة دمشق وفق إحصائيات مديرية التخطيط والإحصاء في وزارة التربية لعام 2008 م- 2009 م، وكان عدد المدارس المسحوبة (56) مدرسة، وعدد شعبها (660) شعبة، وقد بلغت نسبة المدارس التي جرى سحبها بالنسبة لمجموع مدارس التعليم الأساسي الرسمية في مدينة دمشق17.72 %
- **الخطوة الثانية:** قامت الباحثة بإجراء اجتماع في كل مدرسة من المدارس عينة الدراسة لمديري تلاميذ الصف الثالث والرابع والخامس ومعلميهم ومعلماتهم من أعمار 9ــ 10ــ11 مدة نصف ساعة لتعريف المعلمين والمعلمات بالهدف من الدراسة وبالأطفال ذوي صعوبات التعلم، وبالخصائص التي يتميزون بها، وكيفية تطبيق الاختبارات والغرض من استخدامها، وليتمكن المعلمون والمعلمات من تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتمييزهم من التلاميذ العاديين، كذلك تم الطلب إليهم الاطلاع على قائمة رصد أعراض صعوبات التعلم المعتمدة في مركز الأميرة ثروت لمساعدتهم للحصول على البيانات الضرورية من أجل الفرز المبدئي للتلاميذ للذين تظهر لديهم خصائص صعوبات التعلم، وذلك بعد أن طلبت من المعلمين تحديد الطلاب، الذين يكون تحصليهم الأكاديمي في مادتي اللغة العربية والحساب خمسة فما دون، وجرى استبعاد الصفوف التي يدرسها معلمون وكلاء، وذلك مراعاة لأن تكون فترة مُلاحظة المعلم أو المعلمة لأعراض الاضطراب لدى التلميذ لا تقل عن ستة أشهر، ولم يجري تطبيق الأدوات على التلاميذ الراسبين في الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي.
- **الخطوة الثالثة:** قامت الباحثة وبمساعدة الاختصاصي الاجتماعي والاختصاصي النفسي في المدرسة، بمقابلة التلاميذ كلاً على حدة، وأجرت حوارات مع التلاميذ للتأكد من أن صعوباتهم التعليمية لا ترجع إلى إعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو حرمان ثقافي، أو اقتصادي، وفي نهاية المقابلات قامت الباحثة باستبعاد التلاميذ الذين يعانون أي نوع من الإعاقات كالضعف البصري أو السمعي الشديد، والتي قد تكون السبب في ظهور هذه النتائج على تلك المقاييس، وذلك بالعودة إلى سجل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة التي لدى المرشد النفسي بكل مدارس.
- **الخطوة الرابعة:** قامت الباحثة بتحديد عدد التلاميذ الذين أشارت معلماتهم ومعلموهم من قائمة الرصد المبدئي إلى وجود بعض هذه الأعراض لديهم، والتلاميذ الذين أظهرت درجاتهم في

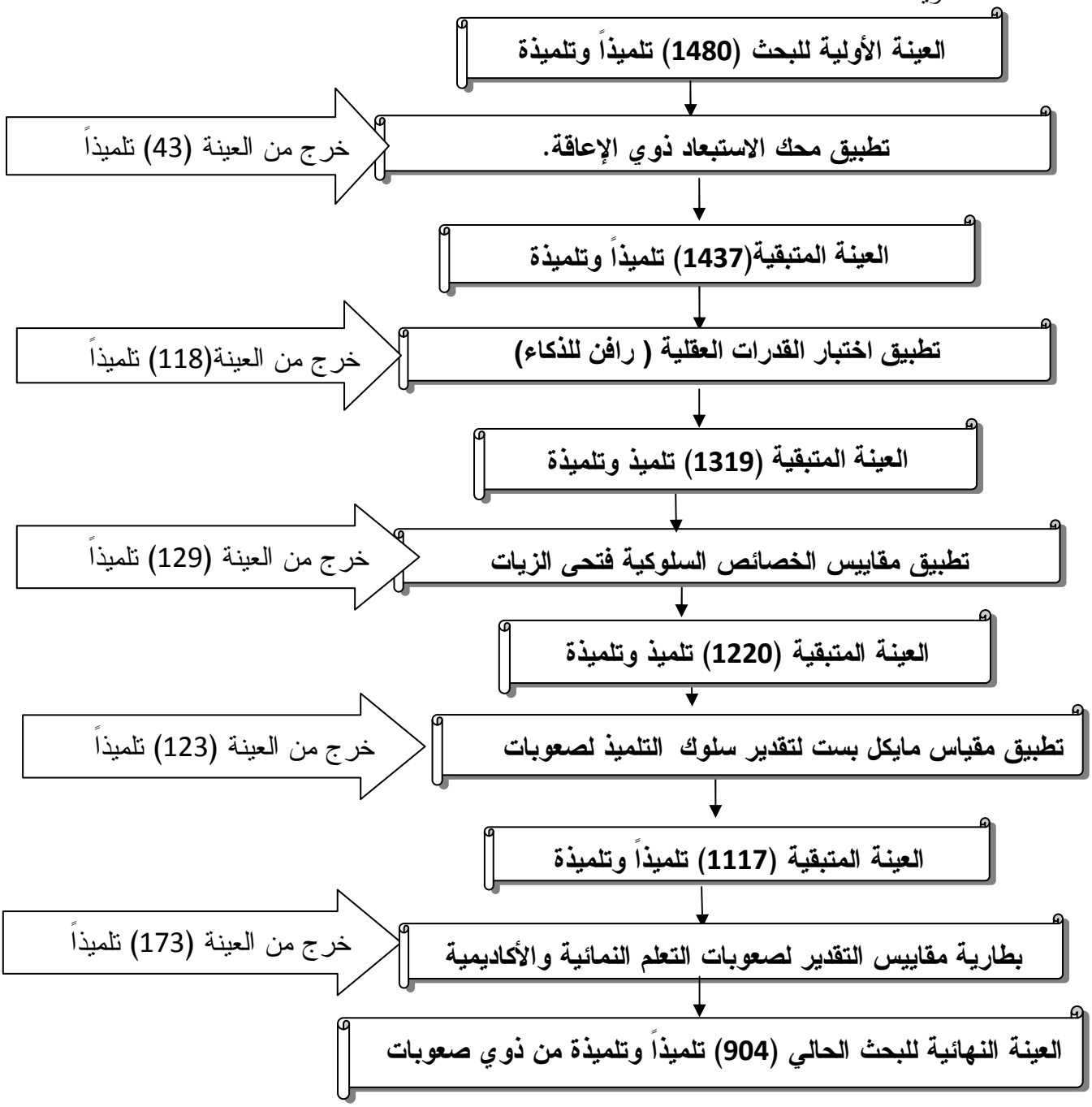
المذاكرات المدرسية تفاوتاً في المواد الدراسية والبالغ عددهم (1480) تلميذاً وتلميذة، ثم قامت الباحثة بتوزيع المقاييس بغية التطبيق الأول لكل أداة من أدوات البحث، وكل منها على حدة.

- **الخطوة الخامسة:** جرى تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven بتعريب وتقنين رحمة (2004)، وذلك لقياس نسبة الذكاء لدى أفراد العينة، التي جرى تحديدها من قائمة الرصد ودرجات تحصيلهم، فجرى استبعاد الطلاب، الذين أظهرت درجاتهم انخفاضاً عن متوسط درجات الطلاب في المرحلة العمرية نفسها، حيث استبعد كل من قلت درجته على الاختبار عن المئين (50)، وكان التحديد وفق الدرجات الأولية التي حصل عليها التلاميذ في الصفوف الثلاثة على النحو التالي:

في الصف الثالث التلاميذ الذين حصلوا على 16 درجة، وفي الصف الرابع التلاميذ الذين حصلوا على 18 درجة، وفي الصف الخامس التلاميذ الذين حصلوا على 21 درجة.

- **الخطوة السادسة:** قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية من إعداد فتحي الزيات (1999م)، ويشمل الأقسام التالية: النمط العام، والانتباه والذاكرة، والقراءة والكتابة، والانفعالية العامة، والانجاز والدافعية، حيث طبق من قبل المعلمين والمعلمات، وقامت الباحثة بتحديد تلاميذ صعوبات التعلم وفق هذا المقياس بحصول التلميذ على الدرجة (112) وجرى استبعاد التلاميذ، الذين أظهرت درجاتهم على مقياس تقدير الخصائص السلوكية عدم وجود هذه الصعوبات لديهم.
- **الخطوة السابعة:** جرى تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ من قبل المعلمين والمعلمات بإعداد مايكل بست وتقنين جويعد عيد الشريف، وذلك لتحديد حالات صعوبات التعلم وفق هذا المقياس بحصول التلميذ على (48) درجة فما دون، واستبعدت الباحثة التلاميذ، الذين أظهرت درجاتهم على هذا المقياس عدم وجود مؤشر إلى وجود الصعوبات التعليمية لديهم.
- **الخطوة الثامنة:** جرى تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لعوبات التعلم النمائية والأكاديمية من إعداد فتحي الزيات (2007) لكشف عن ذوي الاضطرابات أو صعوبات التعلم وجرى فرز عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والملحق رقم (4) يوضح أسماء المدارس وعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف حسب محكات البحث.
- **الخطوة التاسعة:** جرى إعادة تطبيق أدوات البحث مرة ثانية، والمقاييس (تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكل بست، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية من إعداد فتحي الزيات (1999م)، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، اختبار القراءة الصفي لراضي الوقفي)، بعدة فترة زمنية تراوحت بين 15 – 18 يوماً من التطبيق الأول.

- **الخطوة العاشرة:** وبعد تحديد عينة التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات التعليمية طبقت الباحثة اختبار الينوي للقدرات النفس اللغوية عليهم تطبيقاً فردياً، جرى إعادة تطبيق الاختبار بعدة فترة زمنية تراوحت بين 15 – 18 يوماً من التطبيق الأول.
- **الخطوة الحادية عشر:** استخراج النتائج وتحليلها ومعالجتها حيث جرت المعاملات الإحصائية لصدق وثبات الأدوات المستخدمة محكات، وذلك صدق وثبات اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.




**الشكل رقم (1) يوضح خطوات استبعاد الأفراد الذين لا تنطبق المحكات**

**تتكون عينة الدراسة من:**

أولاً ــ عينة الصدق والثبات وأدوات البحث: تألفت من (115) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً ــ العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (30) تلميذاً وتلميذة، من ذوي صعوبات التعلم لها خصائص العينة الأساسية.

ثالثاً ــ عينة الصدق والثبات اختبار الينوي: (222) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم.

رابعاً ــ عينة التلاميذ العاديين: تألفت من (122) تلميذاً وتلميذة.

خامساً ــ عينة التعيير: تألفت عينة البحث من (537) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم.

من المدارس المنتقاة لمحافظة دمشق، وبهذا يصل عدد أفراد عينة صعوبات التعلم إلى (904) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بينما بلغ المجوع الكلي لأفراد العينة الكلية (1026) فرداً، يوضح أسماء المدارس وتوزع أفراد عينة البحث (صعوبات تعلم، والملحق (4) يوضح أسماء المدارس وعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف.

وفيما يلي جدول يبين عدد التلاميذ، ونسبة تمثيلهم لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية

**الجدول (42) يبين عدد تلاميذ صعوبات التعلم ونسب تمثيلهم للعينة المنتقاة**

| الصف | عدد التلاميذ في المدارس المنتقاة | عدد تلاميذ صعوبات التعلم– العينة الأساسية | نسبة تمثيل العينة الأساسية للمجتمع الأصلي |
|---|---|---|---|
| **الثالث** | 7192 | 285 | 3.96 |
| **الرابع** | 7853 | 278 | 3.54 |
| **الخامس** | 8279 | 341 | 4.12 |
| **المجموع** | 23324 | 904 | 3.88 |

**ــ إجراءات التطبيق:**

ــ جرى أخذ جميع الشعب، التي سيطبق عليها الاختبار للصفوف الثالث، والرابع، والخامس.

ــ جرى تحديد التلاميذ، الذين سيطبق عليهم الاختبار بناء على تقديرات معلمات الصفوف واستناداً إلى سجلاتهم الدراسية، وطبق أدوات البحث على جميع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم

في كل شعبة، وبلغ عدد أفراد العينة المنتقاة للدراسة من المعلمين نحو (1480) تلميذ وتلميذة من طلاب الصفوف الثالث والرابع والخامس.

ــ جرى تطبيق أدوات البحث من قبل الباحثة وبعض المرشدين النفسيين المعينين في المدارس في محافظة دمشق.

ــ جرى استناداً إلى نتائج محكات الدراسة السابقة تحديد تلاميذ صعوبات التعلم، وبعد فرز عينة صعوبات التعلم بالاعتماد على درجات التلاميذ في الاختبارات السابقة.

ــ جرى تطبيق اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية على التلاميذ الذين جرى تحديدهم استناداً إلى نتائج محكات الدراسة بأن لديهم صعوبات تعلم على نحو فردي، للتوصل إلى أدلة، على ثبات الصورة السورية وصدقها، وجرى التقيد بالتعليمات الواردة في الدليل، واتبعت في ذلك الخطوات التالية:

1 ــ استدعاء التلميذ في الوقت المخصص للتطبيق لأخذ المعلومات والبيانات الضرورية عنه بشأن (الاسم، والجنس، والصف، وتاريخ الميلاد).

2 ــ شرح تعليمات الاختبار للتلميذ، وذلك من بيان أن الاختبار يشمل12 اختباراً فرعياً، وكل 6 اختبارات فرعية تشكل قسماً معيناً، وبذلك يقسم الاختبار إلى قسمين القسم الأول اللغة المنطوقة والقسم الثاني اللغة المكتوبة، وجرى شرح كل اختبار فرعي على حدى لأن كل اختبار فرعي يطبق بطريقة مختلفة عن الأخرى.

ــ جرى تطبيق اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية من قبل الباحثة بعد إعطاء التلميذ نسخة من الاختبار، لأن بعض التلاميذ يحتاجون إلى شرح التعليمات أكثر إلى أن ينتهي من تطبيق الاختبار.

ــ وفرت الباحثة أجواء بيئية ملائمة للمفحوصين خلال تطبيق الاختبار في غرفة خاصة بعيدة عن الضوضاء، كما قامت الباحثة بتكوين علاقة إيجابية بينها وبين المفحوصين في أثناء عملية التطبيق للحصول على نتائج إيجابية، وبدأ التطبيق في كل اختبار فرعي من البند المحدد للتطبيق وفق الفئات العمرية، واستمرت مدة التطبيق من بداية الفصل الأول من عام 2008 ــ 2009م واستمر حتى الفصل الثاني، كان الوقت المستغرق للتطبيق نحو ساعة، وتقيدت الباحثة بتعليمات تطبيق الاختبار كما وردت في الدليل.

ــ معظم التلاميذ انتهوا من تطبيق الاختبار في الوقت المخصص 45 ــ 60 دقيقة.

وفيما يلي جدول يبين عينة التعيير، صعوبات التعلم وفقاً للصف والعمر والجنس لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية.

**الجدول (43) عينة التعيير (صعوبات التعلم) وفقاً للصف والعمر والجنس ذكور والإناث**

| الصف | العمر | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| **الثالث** | 9 سنوات | 109 | 60 | 168 |
| **الرابع** | 10 سنوات | 85 | 77 | 162 |
| **الخامس** | 11 سنة | 128 | 78 | 206 |
| **المجموع** | | 322 | 215 | 537 |

ـ **تعليمات تصحيح الاختبار:** يقوم اختصاصي علم النفس، بتطبيق هذا الاختبار للأطفال في الفئات العمرية من سنتين إلى سن اثني عشر، ويعطى الاختبار عند تطبيقه درجة مقياسية، أما الوقت الضروري لتطبيقه فهو من 45 دقيقة إلى 60 دقيقة، والوقت الضروري لتصحيحه من ثلاثين إلى أربعين دقيقة.

# الفصل الخامس

# نتائج البحث ومناقشتها

مقدمة .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس .

إجمالي نتائج البحث .

# الفصل الخامس

# نتائج البحث ومناقشتها

## مقدمة:

يتضمن الفصل الحالي عرضاً لأهم النتائج التي جرى التوصل إليها والمرتبطة بأسئلة البحث، وبيان مدى إمكان استخدامها في البيئة السورية، لقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

## أولاً ــ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

**السؤال الأول:** ما شكل التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية لاختبار الينوي لقدرات الــنفس اللغوية المقترحة ؟ وهل اقترب هذا التوزيع من التوزيع الاعتدالي؟.

**شكل الاختبار:**

بعد الانتهاء من إخراج الاختبار بصورته النهائية مرفقاً بدليله المتضمن تعليمــات الاختبــار وكيفية تطبيقه وتصحيحه، ومن أجل ذلك جرى حساب بعض مقاييس النزعة المركزية والتشــتت لدرجات المفحوصين في اختبار الينوي كالمتوسط والانحراف المعياري وحساب التفلطح، وحساب الالتواءات، ومن خواص منحنى التوزيع الطبيعي أن تكون الالتواءات معدومــة أو قريبــة مــن الواحد، وللتأكد من هذه الخواص في عينة البحث جرى حساب الالتواء لكل عمر.

حسبت المتوسطات، والالتواءات، والتفلطحات لدرجات اختبار الينوي لقدرات النفس اللغويــة عند أفراد العينة ذكوراً وإناثاً لكل فئة عمرية على حدى، ولمعرفة فيما إذا كان توزيــع الاختبــار بمقاييسه الفرعية، والدرجة الكلية يقترب من التوزيع الطبيعي، حسبت مقاييس النزعة المركزيــة، المتوسط، ومقاييس التشتت كالانحراف المعياري، والمدى وأصغر وأكبر قيمة.

**الجدول (44) يبين المتوسطات والالتواءات للعينة العمرية 9 سنوات في اختبار الينوي**

| الإحصاء الوصفي | العدد | المدى | الأدنى | الأعلى | متوسط المقياس | الخطأ المعياري | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشابه المحكي | 169 | 10.00 | 4.00 | 14.00 | 10.0533 | .13330 | 1.73295 | 3.003 | -.833- | 1.034 |
| المفردات المحكية | 169 | 5.00 | 2.00 | 7.00 | 4.5503 | .08514 | 1.10686 | 1.225 | .111 | -.176- |
| إتمام النحو | 169 | 7.00 | 2.00 | 9.00 | 6.3491 | .08359 | 1.08672 | 1.181 | -.225- | 1.273 |
| الجمل النحوية | 169 | 13.00 | 1.00 | 14.00 | 9.4142 | .20029 | 2.60380 | 6.780 | -.588- | -.088- |
| حذف الصوت | 169 | 11.00 | 5.00 | 16.00 | 10.9882 | .12838 | 1.66900 | 2.786 | -.774- | 1.607 |
| المتتاليات الإيقاعية | 169 | 9.00 | 2.00 | 11.00 | 8.0828 | .14644 | 1.90369 | 3.624 | -.675- | .373 |

| الإحصاء الوصفي | العدد | المدى | الأدنى | الأعلى | متوسط المقياس | الخطأ المعياري | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تسلسل الجمل | 169 | 7.00 | 1.00 | 8.00 | 3.1479 | .09593 | 1.24714 | 1.555 | 1.057 | 1.365 |
| المفردات المكتوبة | 169 | 8.00 | 2.00 | 10.00 | 7.1893 | .11719 | 1.52351 | 2.321 | -.253- | .029 |
| الترميز البصري | 169 | 7.00 | 3.00 | 10.00 | 6.0828 | .10497 | 1.36460 | 1.862 | .546 | .868 |
| الترميز الصوتي | 169 | 10.00 | 3.00 | 13.00 | 8.2367 | .11638 | 1.51291 | 2.289 | -.681- | 1.565 |
| التهجئة البصرية | 169 | 11.00 | .00 | 11.00 | 7.5562 | .10744 | 1.39667 | 1.951 | -1.291- | 4.472 |
| التهجئة الصوتية | 169 | 13.00 | .00 | 13.00 | 9.8225 | .12515 | 1.62692 | 2.647 | -1.774- | 8.034 |
| كلي | 169 | 74.00 | 36.00 | 110.00 | 91.4734 | .76951 | 10.00361 | 100.072 | -1.350- | 5.830 |

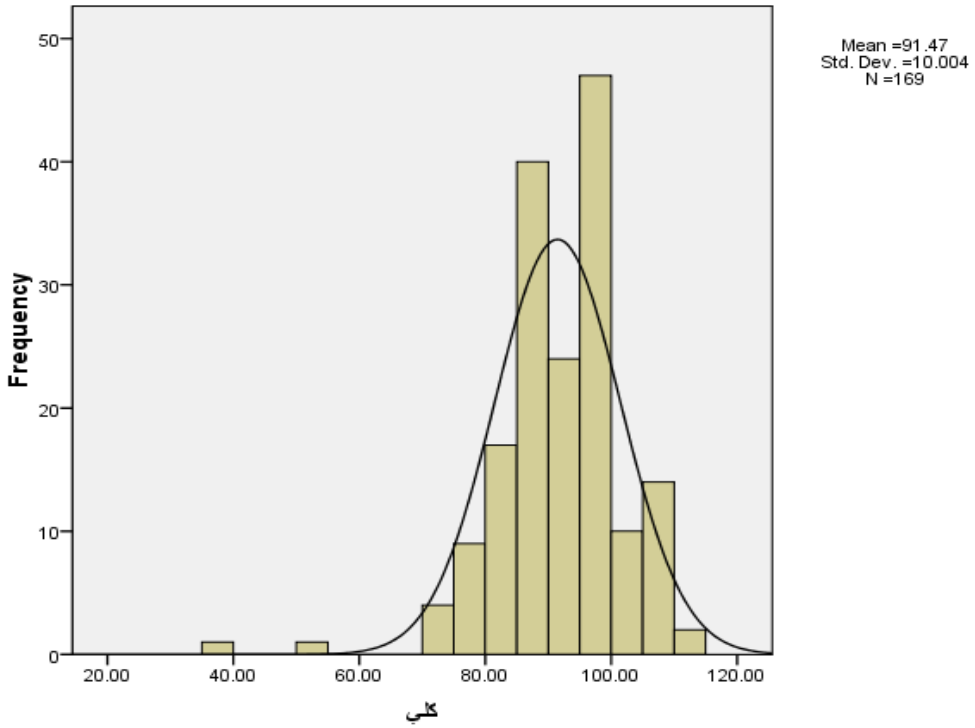
الالتواء يقع بين + 1 و –1 التوزيع الطبيعي.

التفلطح يقع بين + 3 و – 3 التوزيع الطبيعي.

وباستعراض القيم الواردة في الجدول(44) يتضح أن قيم النزعة المركزية المتوسطة تشير إلى توزع الدرجات توزعاً قريباً من التوزيع الطبيعي، ويؤكد ذلك قيم الالتواء والتفلطح، حيث وقعت الالتواءات ضمن الحدود الطبيعة التي تتراوح بين(+1 و – 1)، إلا في الاختبارات الفرعية (تسلسل الجمل، و التهجئة البصرية، والتهجئة الصوتية)، حيث كانت قيمة الالتواء أكبر من 1 وهي موجبة في الاختبار الفرعي (تسلسل الجمل) وسالبة في الاختبار الفرعي (التهجئة البصرية)، و و(التهجئة الصوتية) والدرجة الكلية.

وتقع قيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين (+3 و– 3) إلا في الاختبارات الفرعية (التهجئة البصرية، و التهجئة الصوتية)، حيث قيمة التفلطح أكبر من 3 ، وهي موجبة في الاختبارين الفرعيين (التهجئة البصرية)، و(التهجئة الصوتية).

وبهذا نستطيع القول أن أغلب درجات المقاييس الفرعية تتوزع بين أفراد العينة في عمر 9 سنوات توزيعاً قريباً من التوزيع الطبيعي الاعتدالي في معظم الاختبارات الفرعية، أما الدرجة الكلية لم يكن التوزيع فيها طبيعياً نلاحظ توزع درجات أفراد العينة لعمر (9) سنوات تتراوح قيم التفلطح (5.830) وهي خارج القيم بين (+3و– 3)، وتتراوح قيم الالتواء (-1.350-) وقيمة الالتواء خارج الحدود (+1 _1) ويوضح ذلك الشكل البيان لدرجات الأفراد في عمر 9 سنوات، والسبب في ذلك أن مجتمع ذوي صعوبات التعلم ليس مجموعة متجانسة ، سواء من حيث طبيعة الصعوبة أم مظاهرها، وإن سبب حدوثها ليس واحداً لدى الجميع، وتضم هذه الفئة أفراداً من ذوي نسبة ذكاء متوسط، أو حتى فوق المتوسط




**الشكل (2) يبين توزع درجات أفراد العينة وفق المنحنى الطبيعي لعمر 9 سنوات**

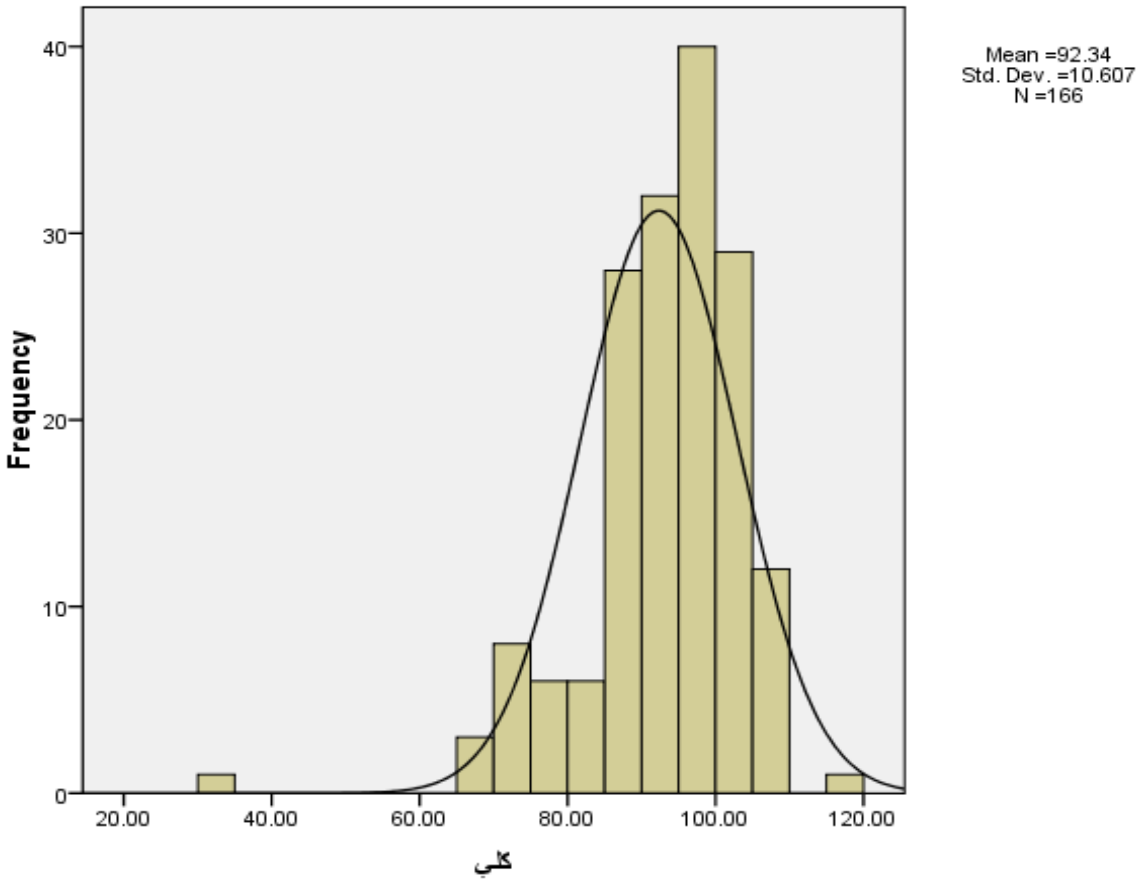
**الجدول (45) المتوسطات والالتواءات للعينة العمرية 10 سنوات في اختبار الينوي**

| الإحصاء الوصفي | العدد | المدى | الأدنى | الأعلى | متوسط المقياس | الخطأ المعياري | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشابه المحكي | 166 | 8.00 | 5.00 | 13.00 | 10.4699 | .12780 | 1.64657 | 2.711 | -.865- | .340 |
| المفردات المحكية | 166 | 5.00 | 2.00 | 7.00 | 4.8012 | .08117 | 1.04574 | 1.094 | -.236- | -.465- |
| إتمام النحو | 166 | 8.00 | 1.00 | 9.00 | 6.7651 | .09040 | 1.16473 | 1.357 | -.788- | 2.735 |
| الجمل النحوية | 166 | 13.00 | 1.00 | 14.00 | 9.1145 | .18415 | 2.37260 | 5.629 | -.397- | -.041- |
| حذف الصوت | 166 | 18.00 | 2.00 | 20.00 | 10.9940 | .15791 | 2.03454 | 4.139 | -.604- | 4.327 |
| المتتاليات الإيقاعية | 166 | 10.00 | 2.00 | 12.00 | 8.4518 | .12192 | 1.57078 | 2.467 | -1.206- | 3.094 |
| تسلسل الجمل | 166 | 6.00 | 1.00 | 7.00 | 3.5181 | .09232 | 1.18946 | 1.415 | .613 | -.123- |
| المفردات المكتوبة | 166 | 8.00 | 2.00 | 10.00 | 7.1928 | .10840 | 1.39660 | 1.950 | -.512- | .591 |
| الترميز البصري | 166 | 7.00 | 3.00 | 10.00 | 5.9277 | .12252 | 1.57852 | 2.492 | -.142- | -.370- |
| الترميز الصوتي | 166 | 7.00 | 3.00 | 10.00 | 8.2289 | .09029 | 1.16333 | 1.353 | -1.252- | 2.626 |
| التهجئة البصرية | 166 | 6.00 | 4.00 | 10.00 | 7.4880 | .09193 | 1.18443 | 1.403 | -.492- | .083 |
| التهجئة الصوتية | 166 | 9.00 | 4.00 | 13.00 | 9.3855 | .10489 | 1.35137 | 1.826 | -.448- | 1.436 |
| كلي | 166 | 85.00 | 31.00 | 116.00 | 92.3373 | .82325 | 10.60678 | 112.504 | -1.606- | 6.116 |

وباستعراض القيم الواردة في الجدول يتضح أن قيم النزعة المركزية (المتوسط والوسيط والمنوال) تشير إلى توزيع الدرجات توزعاً طبيعياً ويؤكد هذه النزعة قيم الالتواء والتفلطح، حيث وقعت الالتواءات ضمن الحدود الطبيعة التي تتراوح بين (+1و- )إلا في الاختبارات الفرعية (المتتاليات الإيقاعية، و الترميز الصوتي) حيث قيمة الالتواء اكبر من 1 وهي سالبة.

وتقع قيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين(+3 و – 3) إلا في الاختبارات الفرعية (حذف الصوت)، و(المتتاليات الإيقاعية)، حيث قيمة التفلطح أكبر من 3 وهي موجبة .

وبهذا نستطيع أن نقول إن درجات المقياس تتوزع بين أفراد العينة في عمر 10 سنوات في معظم المقاييس الفرعية توزيعاً قريباً من التوزيع الطبيعي الاعتدالي، أما الدرجة الكلية لم يكن التوزيع فيها طبيعياً نلاحظ توزع درجات أفراد العينة لعمر(10) سنوات تقع قيم التفلطح (6.116) وهي خارج القيم (+3و- 3)، وتتراوح قيم الالتواء (1.606-) وهي خارج الحدود (+1 _1) ويوضح ذلك الشكل البيان لدرجات الأفراد لعمر10 سنوات.



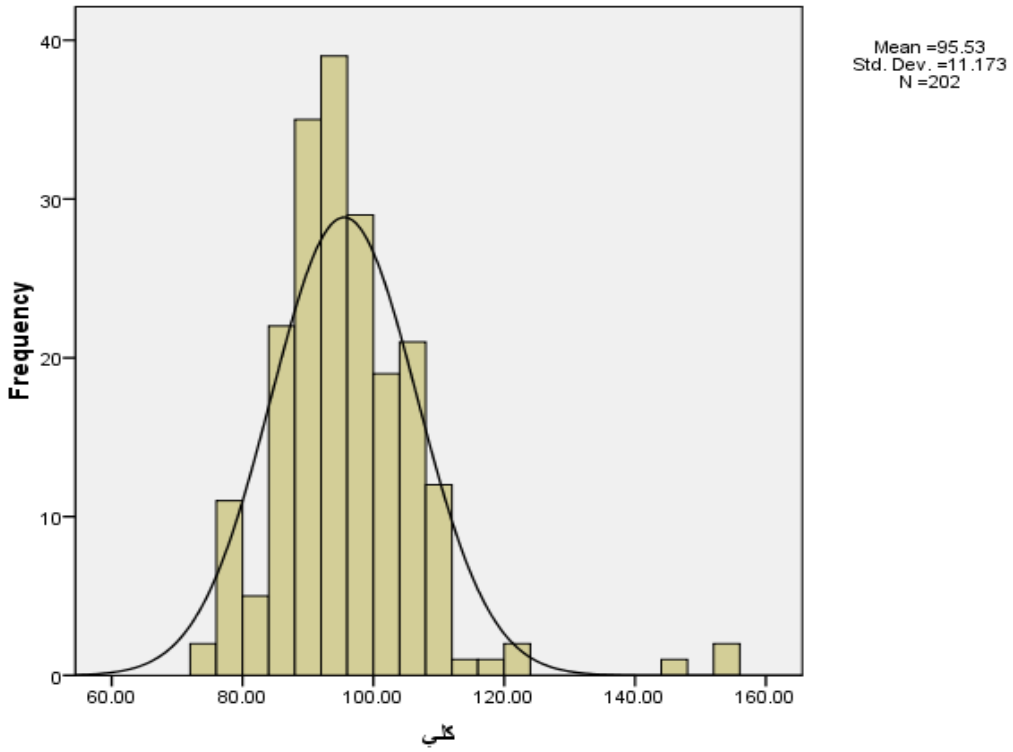

**الشكل (3) يبين توزع درجات أفراد العينة وفق المنحنى الطبيعي لعمر10 سنوات**

**الجدول (46) يبين المتوسطات والالتواءات للعينة العمرية (11) سنة في اختبار الينوي**

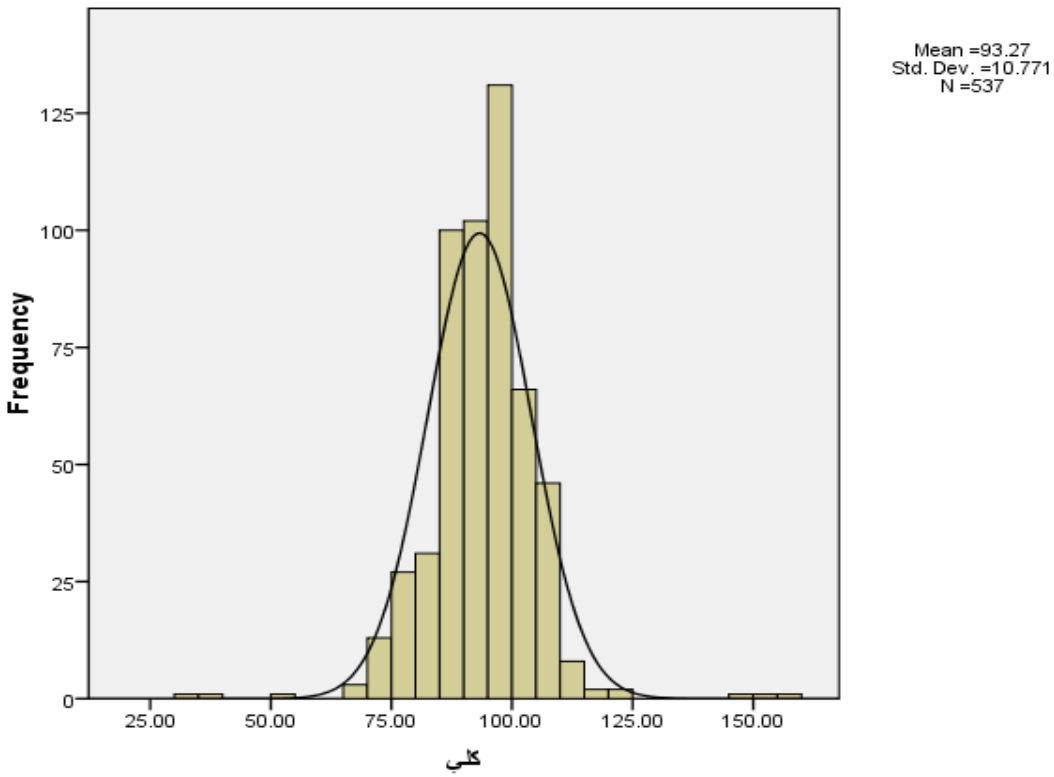
| الإحصاء الوصفي | العدد | المدى | الأدنى | الأعلى | متوسط المقياس | الخطأ المعياري | الانحراف المعياري | التباين | الالتواء | التفلطح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشابه المحكي | 202 | 9.00 | 7.00 | 16.00 | 10.3812 | .12708 | 1.80608 | 3.262 | .276 | -.097- |
| المفردات المحكية | 202 | 6.00 | 2.00 | 8.00 | 4.9109 | .07060 | 1.00347 | 1.007 | -.029- | -.071- |
| إتمام النحو | 202 | 7.00 | 3.00 | 10.00 | 6.6188 | .09438 | 1.34136 | 1.799 | .000 | -.121- |
| الجمل النحوية | 202 | 14.00 | 4.00 | 18.00 | 9.8168 | .18060 | 2.56674 | 6.588 | -.097- | .527 |
| حذف الصوت | 202 | 14.00 | 6.00 | 20.00 | 11.7129 | .14633 | 2.07969 | 4.325 | .831 | 2.927 |
| المتتاليات الإيقاعية | 202 | 18.00 | 3.00 | 21.00 | 8.8465 | .14757 | 2.09743 | 4.399 | 1.581 | 9.417 |
| تسلسل الجمل | 202 | 6.00 | 1.00 | 7.00 | 3.7376 | .07413 | 1.05353 | 1.110 | .001 | .201 |
| المفردات المكتوبة | 202 | 9.00 | 3.00 | 12.00 | 7.1634 | .10686 | 1.51872 | 2.307 | .202 | .414 |
| الترميز البصري | 202 | 7.00 | 3.00 | 10.00 | 5.9208 | .09935 | 1.41198 | 1.994 | .238 | .402 |
| الترميز الصوتي | 202 | 10.00 | 4.00 | 14.00 | 8.4158 | .09814 | 1.39485 | 1.946 | .036 | 1.073 |
| التهجئة البصرية | 202 | 10.00 | 4.00 | 14.00 | 7.9901 | .10170 | 1.44549 | 2.089 | .397 | 1.742 |
| التهجئة الصوتية | 202 | 18.00 | 1.00 | 19.00 | 10.0149 | .12486 | 1.77455 | 3.149 | 1.180 | 9.343 |
| كلي | 202 | 81.00 | 74.00 | 155.00 | 95.5297 | .78610 | 11.17262 | 124.827 | 1.916 | 8.422 |

وباستعراض القيم الواردة في الجدول رقم (46) يتضح أن قيمة المتوسط تشير إلى توزع الدرجات توزعاً طبيعياً، ويؤكد هذه النزعة قيم الالتواء والتفلطح، حيث وقعت الالتواءات ضمن الحدود الطبيعة، التي تتراوح بين (+1 و–1)، إلا في الاختبارات الفرعية (المتتاليات الإيقاعية) و(التهجئة الصوتية)، حيث قيمتة أكبر من 1 وهي موجبة، وتقع قيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية، التي تتراوح بين (+3 و–3) إلا في الاختبارات الفرعية (المتتاليات الإيقاعية)، و(التهجئة الصوتية)، حيث قيمة التفلطح أكبر من 3 وهي موجبة، حيث إن الالتواء في توزع الدرجات يعود إلى اختلاف نوعية الصعوبة عند التلاميذ.

وبهذا نستطيع أن نقول إن درجات أفراد العينة في المقاييس الفرعية لعمر 11 سنة يتوزع توزعاً قريباً من التوزيع الطبيعي الاعتدالي، في معظم المقاييس الفرعية، أما الدرجة الكلية لم يكن التوزيع فيها طبيعياً نلاحظ توزع درجات أفراد العينة لعمر (11) سنوات تتراوح قيم التفلطح (8.422) وهي خارج القيم (+3و– 3)، وتتراوح قيم الالتواء (1.916) وهي خارج الحدود (+1 _1) ويوضح ذلك الشكل البيان لدرجات الأفراد لعمر 11 سنة.




**الشكل (4) يبين توزع درجات أفراد العينة وفق المنحنى الطبيعي لعمر 11 سنة**




**الشكل (5) توزع درجات أفراد العينة وفق المنحنى الطبيعي لدرجات الأفراد في العينة الكلية**

نلاحظ من الجداول السابقة أن معاملات الالتواء تراوحت بين (+1 و– 1) وتراوحت معاملات التفلطح بين (+3 و–3) وهي تقريباً ضمن المدى الطبيعي في جميع الأعمار، حيث يعد الالتواء والتفلطح أساسيين للحكم على اعتدالية التوزيع إذا كان معيار التواء المساوي صفراً، والتفلطح القريب من(+3 و–3) مؤشراً على التوزيع الطبيعي، ويشير الرسم البياني إلى أن درجات الاختبار تتوزع بين أفراد العينة في معظم المقاييس الفرعية توزيعاً قريباً من التوزيع الطبيعي، أما الدرجة الكلية لم يكن التوزيع فيها طبيعياً حيث إن الالتواءات في توزع الدرجات يعود إلى اختلاف نوعية الصعوبة عند التلاميذ، حيث أن مجتمع ذوي صعوبات التعلم ليس مجموعة متجانسة، سواء من حيث طبيعة الصعوبة أم مظاهرها، وإن سبب حدوثها ليس واحداً لدى الجميع، وتضم هذه الفئة أفراداً من ذوي نسبة ذكاء متوسط، أو حتى فوق المتوسط.

**ثانياً ــ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

**السؤال الثاني:** ما معاملات صدق الصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية وثباتها ؟

كما يتضح من الفصل السابق أن مقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية يتصف بدرجة عالية من الثبات والصدق ما يجعله أداة تشخيصية ملائمة في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأكد نتائج البحث تبيان الفروق في القدرات النفس اللغوية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين التلاميذ العاديين، وهذا يجعل اختبار(ITPA3)، صالحاً لاستخدامه أداة للدراسة الحالية.

**ــ دراسة الصدق بطريقة التحليل العاملي:**

قامت الباحثة أيضاً بدراسة الصدق البنيوي بوساطة التحليل العاملي:

حيث جرى التحقق من صدق الاختبار عاملياً على العينة الأساسية، وحللت المصفوفة الارتباطية للمجموعات الفرعية، التي يتألف منها الاختبار بطريقة المكونات الأساسية ، وقد تطلب التحليل العاملي الإجراءات الفرعية التالية:

1. حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبار .
2. حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الأولية للمجموعات الفرعية.
3. التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، ووضع واحد صحيح في الخلايا القطرية واتخاذ معيار كايزر KAISR لجوتمان Guttman لتحديد عدد العوامل، التي يجب أن يتوقف التحليل عندها، إذ يعد العامل الدال إحصائياً إذا كان جذره الكامن

واحداً صحيحاً، وعدّ معيار التشبع الدال الذي يساوي 0.30 أو يزيد عليه (رحمة، 2004، ص 86)، وهو معيار تحكمي اختباري لجيلفورد، وقد جرى تدوير عمودي للمحاور بطريقة Varimax، لأن التشعبات بعد التدوير كانت أكثر وضوحاً.

وفيما يلي جدول يبين العوامل قبل التدوير للأعمار (9 ــ 10 ــ 11) سنة.

**الجدول (47) نتائج التحليل العاملي قبل التدوير للأعمار** (9 ــ 10 ــ 11) سنة

| المقاييس الفرعية | العمر | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 9 سنوات | | | 10 سنوات | | | 11 سنة | | | |
| | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 | العامل 4 |
| تشابه المحكي | .532 | .331 | | | | | .589 | .433 | | |
| المفردات المحكية | .542 | | .538 | .477 | .477 | | .611 | .457 | | |
| إتمام النحو | .441 | .546 | | .424 | .424 | | .503 | .560 | | |
| الجمل النحوية | .619 | | | .307 | .307 | | .666 | | | .371 |
| حذف الصوت | .640 | | | | | | .525 | | | |
| المتتاليات الإيقاعية | .572 | .347 | | | | .374 | .593 | | | |
| تسلسل الجمل | | .313 | .702 | .388 | .388 | .679 | .361 | | .706 | .309 |
| المفردات المكتوبة | .542 | | .538 | | | | .384 | .437 | | |
| الترميز البصري | .446 | | | | | | .526 | | | |
| الترميز الصوت | .612 | | | | | | .600 | | | |
| التهجئة بصرية | .563 | | | | | | .682 | | | |
| التهجئة صوتية | .620 | | | | | | .621 | | | |
| كلي | .996 | | | | | | .997 | | | |

**أولاً:** ظهرت لدى تحليل المصفوفة الارتباطية لنتائج التلاميذ في عمر 9 سنوات ثلاثة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول فيمكن تسميته مركب اللغة العام.
2. العامل الثاني فيمكن تسميته مركب الصوتيات والقواعد.
3. العامل الثالث فيمكن تسميته الاستيعاب.

**ثانياً:** ظهرت لد ى تحليل المصفوفة الارتباطية لنتائج التلاميذ في عمر 10 سنوات ظهرت ثلاثة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول يمكن تسميته مركب اللغة العام.
2. العامل الثاني فيمكن تسميته عامل مركب اللغة المحكية.
3. العامل الثالث فيمكن تسميته عامل مركب الاستيعاب.

**ثالثاً:** ظهرت لد ى تحليل المصفوفة الارتباطية لنتائج التلاميذ في عمر 11 سنة أن هناك أربعة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول يمكن تسميته عامل مركب اللغة العام.
2. العامل الثاني فيمكن تسمية عامل مركب معاني الكلمات والاستيعاب
3. العامل الثالث فيمكن تسميته مركب الاستيعاب.
4. العامل الرابع فيمكن تسميته مركب القواعد والاستيعاب.

قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة الفاريمكس (Varimax)، والتي تعد من أهم الطرائق العملية للتدوير، التي قدمها كاريز (KAISR,1958) لأن هذه الطريقة تؤدي إلى وضوح أفضل للنتائج، وذلك بتحويل نمط التشبعات إلى نتيجة ثابتة، تكون عواملها قابلة للتكرار من دراسة إلى أخرى، وتدوير المحاور هو طريقة هندسية، تعمل على تقليل التشبعات السالبة، وتزيد من التشبعات الصفرية في الحالات التي لا يكون هناك تفسير منطقي للإشارة السالبة للتشبع ، إضافة إلى ذلك تعمل على جعل التشبعات الصغيرة أصغر مما هي عليه قبل التدوير وعلى العكس جعل التشبعات الكبيرة أكبر.

**الجدول (48) يوضح نتائج التحليل العاملي بعد التدوير للأعمار 9 ــ 10 ــ 11سنة**

| المقاييس الفرعية | العمر | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 9 سنوات | | | 10 سنوات | | | 11 سنة | | | |
| | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 | العامل 4 |
| تشابه المحكي | | .659 | | .600 | .345 | | | .642 | .472 | |
| المفردات المحكية | .447 | | .649 | | .832 | | | .704 | | |
| إتمام النحو | | .651 | | | .731 | | | .743 | | |
| الجمل النحوية | | .499 | .343 | | .567 | | .569 | .318 | | .405 |
| حذف الصوت | .529 | .394 | | | .730 | | | | .863 | |
| المتتاليات الإيقاعية | | .573 | | .350 | .321 | .584 | | | .410 | .327 |
| تسلسل الجمل | | | .799 | | | .853 | | | | .854 |
| المفردات المكتوبة | .447 | | .649 | .754 | | | | .600 | | |
| الترميز البصري | .512 | | | .593 | | | .607 | | .334 | |
| الترميز الصوت | .736 | | | .677 | | | .607 | | .334 | .607 |
| التهجئة بصرية | .723 | | | .474 | .476 | | .717 | | | |
| التهجئة صوتية | .762 | | | .817 | | | | | .509 | .432 |
| كلي | .687 | .625 | .367 | .668 | .660 | .332 | .631 | .501 | .477 | .346 |

**الجدول (49) يوضح التباين والجذر الكامن للعوامل الناتجة من التحليل العاملي في عمر 9 سنوات**

| العوامل لعمر 9 سنوات | الجذر الكامن | التباين% | النسبة التجميعية% |
|---|---|---|---|
| **1** | 3.034 | 23.335 | 23.335 |
| **2** | 2.471 | 19.004 | 42.340 |
| **3** | 1.576 | 12.122 | 54.461 |

**أولاً-** أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار في عمر 9 سنوات للصف الثالث أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول يمكن تسمية عامل مركب اللغة العام، وبعد التدوير كانت نسبة التباين المفسر للعامل الأول 23.335% من التباين الكلي للمصفوفة.
2. العامل الثاني فيمكن تسميته اللغة المحكية، وبعد التدوير كانت نسبة التباين المفسر للعامل الثاني 19.004 %من التباين الكلي للمصفوفة.
3. العامل الثالث فيمكن تسميته عامل المعاني والاستيعاب، وبعد التدوير كانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل 12.122%من التباين الكلي للمصفوفة، أما نسبة التباين المفسر للعوامل مجتمعة فهي 54.461%، وهي نسبة عالية، تشير إلى قوة الاختبار عاملياً.

**الجدول(50) يوضح التباين و الجذر الكامن للعوامل الناتجة من التحليل العاملي في عمر 10 سنوات**

| العوامل لعمر 10 سنوات | الجذر الكامن | التباين% | النسبة التجميعية% |
|---|---|---|---|
| **1** | 3.309 | 25.455 | 25.455 |
| **2** | 3.052 | 23.475 | 48.930 |
| **3** | 1.525 | 11.731 | 60.660 |

**ثانياً-** أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار في عمر 10 سنوات للصف الرابع في عمر 10 سنوات للصف الرابع أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول يمكن تسمية عامل معاني الكلمات المنطوقة والمكتوبة، وبعد التدوير كانت نسبة التباين المفسر للعامل الأول25.455 % من التباين الكلي للمصفوفة .
2. العامل الثاني فيمكن تسميته اللغة المحكية والتهجئة، وقد استوعب هذا العامل 23.475%، من التباين الكلي للمصفوفة.
3. العامل الثالث فيمكن تسميته بعامل الصوتيات والاستيعاب، واستوعب هذا العامل 11.731% من التباين الكلي للمصفوفة، أما نسبة التباين المفسر للعوامل مجتمعة فهي 60.660%، وهي نسبة مرتفعة ما يشير إلى قوة الاختبار عاملياً.

**الجدول(51) يوضح التباين والجذر الكامن للعوامل الناتجة من التحليل العاملي في عمر (11) سنة**

| العوامل لعمر 11 سنوات | الجذر الكامن | التباين% | النسبة التجميعية% |
|---|---|---|---|
| **1** | 2.678 | 20.600 | 20.600 |
| **2** | 2.294 | 17.643 | 38.243 |
| **3** | 1.776 | 13.662 | 51.905 |
| **4** | 1.481 | 11.395 | 63.300 |

**ثالثاً_** أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار في عمر 11 سنة للصف الخامس أن هناك أربعة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول يمكن تسمية عامل معالجة الرموز السمعية والبصرية ، وبعد التدوير كانت نسبة التباين المفسر للعامل الأول20.600 % من التباين الكلي للمصفوفة.
2. العامل الثاني فيمكن تسميته عامل معاني الكلمات والصوتيات ، وقد استوعب هذا العامل17.643% من التباين الكلي للمصفوفة.
3. العامل الثالث فيمكن تسميته عامل مركب الصوتيات معالجة الرموز السمعية عامل اللغة العام، واستوعب هذا العامل 13.662 % من التباين الكلي للمصفوفة.
4. العامل الرابع فيمكن تسميته عامل االصوتيات مركب الصوتيات معالجة الرموز السمعية، واستوعب هذا العامل11.395 % من التباين الكلي للمصفوفة، أما التباين المفسر للعوامل فهو63.300% ، وهي نسبة مرتفعة ما يشير إلى قوة الاختبار عاملياً، و فيما يلي جدول يبين العوامل قبل التدوير وبعده للأعمار مجتمعة.

**الجدول (52) يوضح نتائج التحليل العاملي للعينة الكلية قبل التدوير وبعده للأعمار مجتمعة**

| المقاييس الفرعية | العمر | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | العوامل قبل التدوير | | | العوامل بعد التدوير | | |
| | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 | العامل 1 | العامل 2 | العامل 3 |
| تشابه المحكي | .571 | | | .347 | .596 | |
| المفردات المحكية | .577 | | | | .790 | |
| إتمام النحو | .534 | .533 | | | .689 | |
| الجمل النحوية | .622 | | | .360 | .351 | .423 |
| حذف الصوت | .604 | | | .457 | | |
| المتتاليات الايقاعية | .604 | | | | | .477 |
| تسلسل الجمل | .357 | .315 | .752 | .480 | | .889 |
| المفردات المكتوبة | .427 | .559 | | | .445 | |
| الترميز البصري | .500 | | | .620 | | |
| الترميز الصوت | .612 | | | .696 | | |
| التهجئة البصرية | .654 | | | .666 | | |
| التهجئة الصوتية | .608 | | | .736 | | |
| كلي | .998 | | | .736 | .531 | .415 |

**رابعاً_** أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار قبل التدوير للعينة الكلية بغض النظر عن الأعمار قبل التدوير للعينة الكلية بغض النظر عن الأعمار أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول يمكن تسمية عامل مركب اللغة العام .
2. العامل الثاني فيمكن تسميته عامل الاستيعاب ( اللغة المحكية).
3. العامل الثالث فيمكن تسميته مركب القواعد والاستيعاب.

**الجدول (53) يوضح التباين والجذر الكامن للعوامل الناتجة من التحليل العاملي للأعمار مجتمعة**

| العوامل للأعمار مجتمعة | الجذر الكامن | التباين% | النسبة التجميعية% |
|---|---|---|---|
| **1** | 3.258 | 25.063 | 25.063 |
| **2** | 2.189 | 16.836 | 41.899 |
| **3** | 1.608 | 12.367 | 54.266 |

لدى تحليل المصفوفة الارتباطية للعينة الكلية للأعمار مجتمعة ظهرت النتائج التالية:

ـ أظهرت النتائج التحليل العاملي للاختبار أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول هو مركب اللغة العام، وهو العامل الذي استخلص قبل التدوير، وكان العامل الأول عاملاً مشتركاً لجميع الاختبارات، وأصبح بعد التدوير عاملاً لغوياً، تتشبع عليه جميع الاختبارات ويستوعب هذا العامل 25.063 % من التباين الكلي للمصفوفة.
2. العامل الثاني فيمكن تسميته عامل معاني الكلمات والصوتيات، واستوعب هذا العامل 16.836% من التباين الكلي للمصفوفة.
3. العامل الثالث فيمكن تسميته عامل الاستيعاب والقواعد والصوتيات، واستوعب هذا العامل12.367% من التباين الكلي للمصفوفة، بينما كانت نسبة التباين المفسرة للمصفوفة كاملة 54.266%، وهي نسبة مرتفعة تدل على القوة العاملية للاختبار.

وتتفق هذه النتائج مع الصورة الأمريكية للاختبار **(ITPA3)** المعتمدة في هذه الدراسة حيث أن بنود الاختبار تظهر في المكونات التالية:

- العامل العام ويشمل القسمين قسم اللغة المحكية وقسم اللغة المكتوبة.
- العامل الأول خصصت الاختبارات الفرعية لتشكل مكون واحد عام للغة.
- العامل الثاني خصصت الاختبارات الفرعية لتشكل مكونين لاتصالات اللغة (اللغة المحكية والمكتوبة).

- العامل الثالث خصصت لتشكل ستة مكونات للغة المحددة (المعاني، القواعد، الصوتيات، الاستيعاب، تطابق المفردات والتهجئة)، بالإضافة إلى معالجة الرموز البصرية ومعالجة الرموز الصوتية.

ونستنتج أن نتائج الاختبار في الصورة الأمريكية تتوافق مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار بغض النظر عن الأعمار أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً.

1. العامل الأول يمكن تسمية بعامل مركب اللغة العام .
2. العامل الثاني يمكن تسميته عامل معاني الكلمات والصوتيات.
3. أما العامل الثالث يمكن تسميته مركب لاستيعاب القواعد والاستيعاب.

## ثالثاً ــ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

**السؤال الثالث:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين لقدرات النفس اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر ؟

استخدمت الباحثة اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية أداة تشخيصية لمعرفة الفروق في قدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك خلال استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للقياسات المتكررة للتوصل إلى الفروق، ومعرفة دلالاتها لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم، أعمارهم بين (9 ــ 10 ــ 11) سنة.

**الجدول (54) يبين تحليل التباين الأحادي لبيان الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ANOVA)**

| الاختبارات الفرعية | | مجموع المربعات | د ح | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشابه المحكي | بين المجموعات | 14.403 | 2 | 7.201 | 2.245 | .107 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 1712.573 | 534 | 3.207 | | | |
| | الكلي | 1726.976 | 536 | | | | |
| المفردات المحكية | بين المجموعات | 12.794 | 2 | 6.397 | 5.598 | .004 | دالة |
| | داخل المجموعات | 610.249 | 534 | 1.143 | | | |
| | الكلي | 623.043 | 536 | | | | |
| إتمام النحو | بين المجموعات | 11.921 | 2 | 5.961 | 3.846 | .022 | دالة |
| | داخل المجموعات | 827.710 | 534 | 1.550 | | | |
| | الكلي | 839.631 | 536 | | | | |

| الاختبارات الفرعية | | مجموع المربعات | د ح | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجمل النحوية | بين المجموعات | 59.083 | 2 | 29.541 | 4.575 | .011 | دالة |
| | داخل المجموعات | 3448.459 | 534 | 6.458 | | | |
| | الكلي | 3507.542 | 536 | | | | |
| حذف الصوت | بين المجموعات | 81.309 | 2 | 40.654 | 10.186 | .000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 2131.220 | 534 | 3.991 | | | |
| | الكلي | 2212.529 | 536 | | | | |
| المتتاليات الإيقاعية | بين المجموعات | 49.969 | 2 | 24.985 | 6.773 | .001 | دالة |
| | داخل المجموعات | 1969.889 | 534 | 3.689 | | | |
| | الكلي | 2019.858 | 536 | | | | |
| تسلسل الجمل | بين المجموعات | 27.891 | 2 | 13.946 | 10.171 | .000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 732.153 | 534 | 1.371 | | | |
| | الكلي | 760.045 | 536 | | | | |
| المفردات المكتوبة | بين المجموعات | 1.510 | 2 | .755 | .329 | .719 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 1224.069 | 534 | 2.292 | | | |
| | الكلي | 1225.579 | 536 | | | | |
| الترميز البصري | بين المجموعات | 5.316 | 2 | 2.658 | 1.227 | .294 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 1157.012 | 534 | 2.167 | | | |
| | الكلي | 1162.328 | 536 | | | | |
| الترميز الصوتي | بين المجموعات | 8.816 | 2 | 4.408 | 2.215 | .110 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 1062.592 | 534 | 1.990 | | | |
| | الكلي | 1071.408 | 536 | | | | |
| التهجئة البصرية | بين المجموعات | 30.006 | 2 | 15.003 | 7.753 | .000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 1033.435 | 534 | 1.935 | | | |
| | الكلي | 1063.441 | 536 | | | | |
| التهجئة الصوتية | بين المجموعات | 48.799 | 2 | 24.399 | 8.911 | .000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 1462.222 | 534 | 2.738 | | | |
| | الكلي | 1511.020 | 536 | | | | |
| كلي | بين المجموعات | 2078.131 | 2 | 1039.066 | 8.083 | .000 | دالة |
| | داخل المجموعات | 68644.710 | 534 | 128.548 | | | |
| | الكلي | 70722.842 | 536 | | | | |

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر في جميع الاختبارات الفرعية عدا (التشابه المحكي والمفردات المكتوبة، والترميز البصري، والترميز الصوتي، ولمعرفة اتجاه

الفروق بين المجموعات جرى استخدام اختبار شيفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة، وكانت النتائج في الاختبارات الفرعية دالة إحصائياً والاختبار كاملاً على الشكل التالي :

**ـ المفردات المحكية:**

**الجدول (55) نتائج اختبار شيفيه لاختبار المفردات المحكية**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | -.25672- | .11682 | .090 | غير دالة |
| | 11 | -.36748* | .11144 | .005 | دالة |
| **10** | 9 | .25672 | .11682 | .090 | غير دالة |
| | 11 | -.11076- | .11199 | .613 | غير دالة |
| **11** | 9 | .36748* | .11144 | .005 | دالة |
| | 10 | .11076 | .11199 | .613 | غير دالة |

ـ نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار الفرعي(المفردات المحكية) بين (عمر 9 سنوات و11 سنة لمصلحة عمر 11 سنة).

**ـ إتمام النحو:**

**الجدول (56) يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار إتمام النحو**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | -.35581* | .13605 | .033 | دالة |
| | 11 | -.27863- | .12979 | .101 | غير دالة |
| **10** | 9 | .35581* | .13605 | .033 | دالة |
| | 11 | .07718 | .13043 | .839 | غير دالة |
| **11** | 9 | .27863 | .12979 | .101 | غير دالة |
| | 10 | -.07718- | .13043 | .839 | غير دالة |

ـ نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار الفرعي (إتمام النحو) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر بين 9 سنوات و10 سنوات لمصلحة عمر 10 سنوات.

**ـ اختبار الفرعي الجمل النحوية:**

**الجدول (57) يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار الجمل النحوية**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | .33029 | .27769 | .493 | غير دالة |
| | 11 | -.46590- | .26492 | .214 | غير دالة |
| **10** | 9 | -.33029- | .27769 | .493 | غير دالة |
| | 11 | -.79619* | .26622 | .012 | دالة |
| **11** | 9 | .46590 | .26492 | .214 | غير دالة |
| | 10 | .79619* | .26622 | .012 | دالة |

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار الفرعي (الجمل النحوية) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر 10 سنوات و 11 سنة لمصلحة 11 سنة

**ـ حذف الصوت:**

**الجدول (58) يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار حذف الصوت**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | .04883 | .21831 | .975 | غير دالة |
| | 11 | -.77808* | .20826 | .001 | دالة |
| **10** | 9 | -.04883- | .21831 | .975 | غير دالة |
| | 11 | -.82691* | .20928 | .000 | دالة |
| **11** | 9 | .77808* | .20826 | .001 | دالة |
| | 10 | .82691* | .20928 | .000 | دالة |

ـ نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار الفرعي (حذف الصوت) بين عمر 9 سنوات و 11 سنة لمصلحة 11 سنة، وبين 11 سنة و 10 سنوات لمصلحة 11 سنة.

**ـ المتتاليات الإيقاعية:**

**الجدول (59) يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار المتتاليات الإيقاعية**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | -.26720- | .20988 | .445 | غير دالة |
| | 11 | -.72324* | .20022 | .002 | دالة |
| **10** | 9 | .26720 | .20988 | .445 | غير دالة |
| | 11 | -.45604- | .20121 | .078 | غير دالة |
| **11** | 9 | .72324* | .20022 | .002 | دالة |
| | 10 | .45604 | .20121 | .078 | غير دالة |

ـ نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار الفرعي (المتتاليات الإيقاعية) بين عمر 9 و11 سنة لمصلحة سنة.

**ـ تسلسل الجمل:**

**الجدول (60) يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار تسلسل الجمل**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | -.35239* | .12795 | .023 | دالة |
| | 11 | -.54719* | .12207 | .000 | دالة |
| **10** | 9 | .35239* | .12795 | .023 | دالة |
| | 11 | -.19480- | .12267 | .284 | غير دالة |
| **11** | 9 | .54719* | .12207 | .000 | دالة |
| | 10 | .19480 | .12267 | .284 | غير دالة |

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار الفرعي (تسلسل الجمل) بين عمر 9 و10 سنوات لمصلحة 10 سنوات، وبين عمـــر 9 و11 سنة لمصلحة11 سنة.

**ـ التهجئة البصرية:**

**الجدول (61) يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار التهجئة البصرية**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | .12226 | .15202 | .724 | غير دالة |
| | 11 | -.41710* | .14502 | .017 | دالة |
| **10** | 9 | -.12226- | .15202 | .724 | غير دالة |
| | 11 | -.53937* | .14574 | .001 | غير دالة |
| **11** | 9 | .41710* | .14502 | .017 | دالة |
| | 10 | .53937* | .14574 | .001 | دالة |

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار الفرعي (التهجئة البصرية)بين عمر 9 و11 سنة لمصلحة11 سنة، و بين 10 و11 سنة لمصلحة 11 سنة.

**ـ التهجئة الصوتية :**

**الجدول (62) يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار التهجئة الصوتية**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | .55087* | .18083 | .010 | دالة |
| | 11 | -.15783- | .17251 | .658 | غير دالة |
| **10** | 9 | -.55087* | .18083 | .010 | دالة |
| | 11 | -.70870* | .17335 | .000 | دالة |
| **11** | 9 | .15783 | .17251 | .658 | غير دالة |
| | 10 | .70870* | .17335 | .000 | دالة |

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبار الفرعي (التهجئة الصوتية) بين عمر 9 و10 سنوات لمصلحة 9 سنوات، وبين 10 ــ 11 سنة لمصلحة سنة.

ـ الاختبار الكلي:

**الجدول (63) يبين نتائج اختبار شيفيه لاختبار الكلي**

| الأعمار | المقارنات بين الأعمار | متوسط الفروق | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|
| **9** | 10 | -.07621- | 1.23896 | .998 | غير دالة |
| | 11 | -4.09822* | 1.18195 | .003 | دالة |
| **10** | 9 | .07621 | 1.23896 | .998 | غير دالة |
| | 11 | -4.02201* | 1.18776 | .003 | دالة |
| **11** | 9 | 4.09822* | 1.18195 | .003 | دالة |
| | 10 | 4.02201* | 1.18776 | .003 | دالة |

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين عمر 9 سنوات و11 سنة لمصلحة 11 سنة، وبين 10 سنوات و11 سنة لمصلحة11 سنة.

مما سبق نستنتج أن الفروق كانت لمصلحة العمر الأكبر، وكانت النتائج في الاختبارات الفرعية والاختبار الكلي، ويعود السبب في ذلك إلى أن الحصيلة اللغوية تزداد مع التقدم في العمر.

## رابعاً ـ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

**السؤال الثالث:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثني عشر للاختبار الكلي استناداً إلى متغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال حسبت (ت) المحسوبة.

**الجدول (64) يبين فروق المتوسطات ودلالاتها بين الذكور والإناث**

| المقاييس الفرعية | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت المحسوبة | د.ح | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التشابه المحكي** | ذكر | 331 | 10.4018 | 1.82205 | 1.949 | 535 | .052 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 10.0922 | 1.73802 | | | | |
| **المفردات المحكية** | ذكر | 331 | 4.8036 | 1.07342 | 1.297 | 535 | .195 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 4.6796 | 1.08393 | | | | |
| **إتمام النحو** | ذكر | 331 | 6.7069 | 1.23162 | 3.247 | 535 | .001 | دالة |
| | أنثى | 206 | 6.3495 | 1.25491 | | | | |

| المقاييس الفرعية | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت المحسوبة | د.ح | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجمل النحوية | ذكر | 331 | 9.5650 | 2.62699 | 1.163 | 535 | .245 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 9.3010 | 2.44085 | | | | |
| حذف الصوت | ذكر | 331 | 11.2749 | 2.05381 | .474 | 535 | .635 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 11.1893 | 1.99953 | | | | |
| المتتاليات الإيقاعية | ذكر | 331 | 8.6224 | 1.97545 | 2.269 | 535 | .024 | دالة |
| | أنثى | 206 | 8.2330 | 1.86471 | | | | |
| تسلسل الجمل | ذكر | 331 | 3.5076 | 1.19180 | .668 | 535 | .504 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 3.4369 | 1.19078 | | | | |
| المفردات المكتوبة | ذكر | 331 | 7.2115 | 1.53069 | .816 | 535 | .415 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 7.1019 | 1.48301 | | | | |
| الترميز البصري | ذكر | 331 | 6.0332 | 1.51821 | 1.370 | 535 | .171 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 5.8544 | 1.39272 | | | | |
| الترميز الصوتي | ذكر | 331 | 8.3263 | 1.40428 | .859 | 535 | .391 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 8.2184 | 1.42994 | | | | |
| التهجئة البصرية | ذكر | 331 | 7.7523 | 1.37034 | 1.359 | 535 | .175 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 7.5825 | 1.46520 | | | | |
| التهجئة الصوتية | ذكر | 331 | 9.8218 | 1.71136 | 1.411 | 535 | .159 | غير دالة |
| | أنثى | 206 | 9.6117 | 1.62140 | | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 331 | 94.0272 | 11.59477 | 2.341 | 535 | .020 | دالة |
| | أنثى | 206 | 91.6505 | 11.18379 | | | | |

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اختبار (إتمـــام النحو)، واختبار (المتتاليات الإيقاعية)، وفي الدرجة الكلية لمصلحة الذكور، إذ أن القيمة الاحتمالية في هذه الاختبارات كانت أصغر من 0.05، ويعود الفرق لمصلحة الذكور إلى أن أكثر الدراسات تؤكد تفوق الإناث على الذكور في السنوات الأولى من العمر، بينما في المراحل العمرية المتقدمة يتفوق الذكور على الإناث (الريحاوي، 2003، ص213).

## خامساً ــ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

**السؤال الخامس:** هل لتفاعل الجنس والعمر أثر في درجات أفراد العينة علـــى الاختبـــارات الفرعية الاثني عشر والاختبار الكلي.

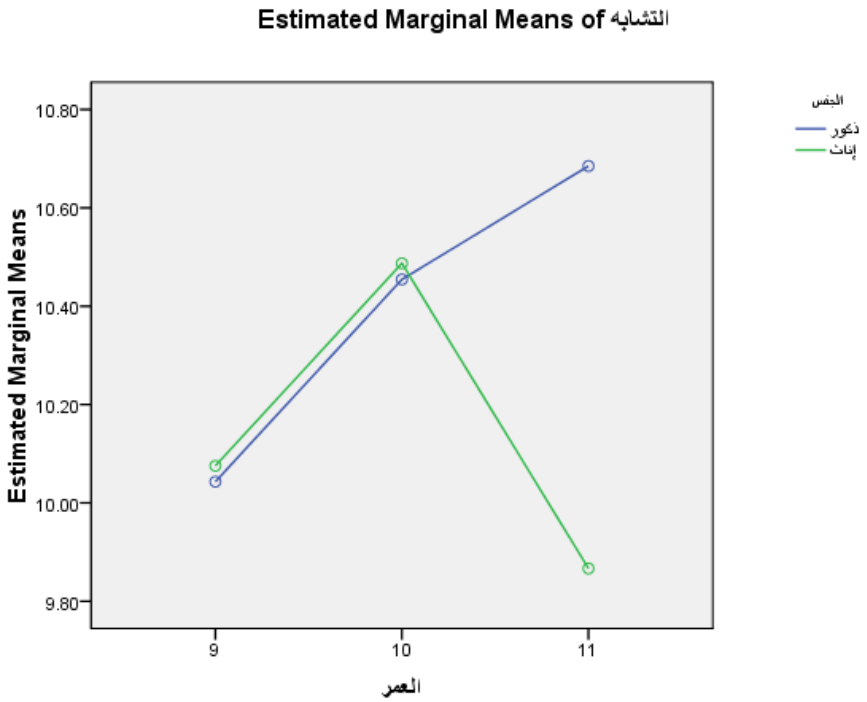
**ــ التشابه المحكي:**

جرى استخدام تحليل التباين الثنائي لبيان الفروق بين أفراد العينة وفق متغير العمر والجنس.

**الجدول (65) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار التشابه المحكي**

| تفاعل الجنس والعمر | مجموع المربعات | درجة حرية | متوسط المربعات | Fف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | 7.788 | 1 | 7.788 | 2.624 | .106 |
| **العمر** | 13.113 | 2 | 6.557 | 2.209 | .111 |
| **العمر * الجنس** | 21.249 | 2 | 10.624 | 3.580 | .029 |

يلاحظ في الاختبار الفرعي (التشابه المحكي) أن قيمة ف (3.580)، دالة إحصائياً وهذا يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين تبعاً لاختلاف أعمارهم، لأن القيمـــة الاحتماليـــة (.029) وهي أصغر من (0.05) والشكل البياني التالي يوضح هذا التفاعل.



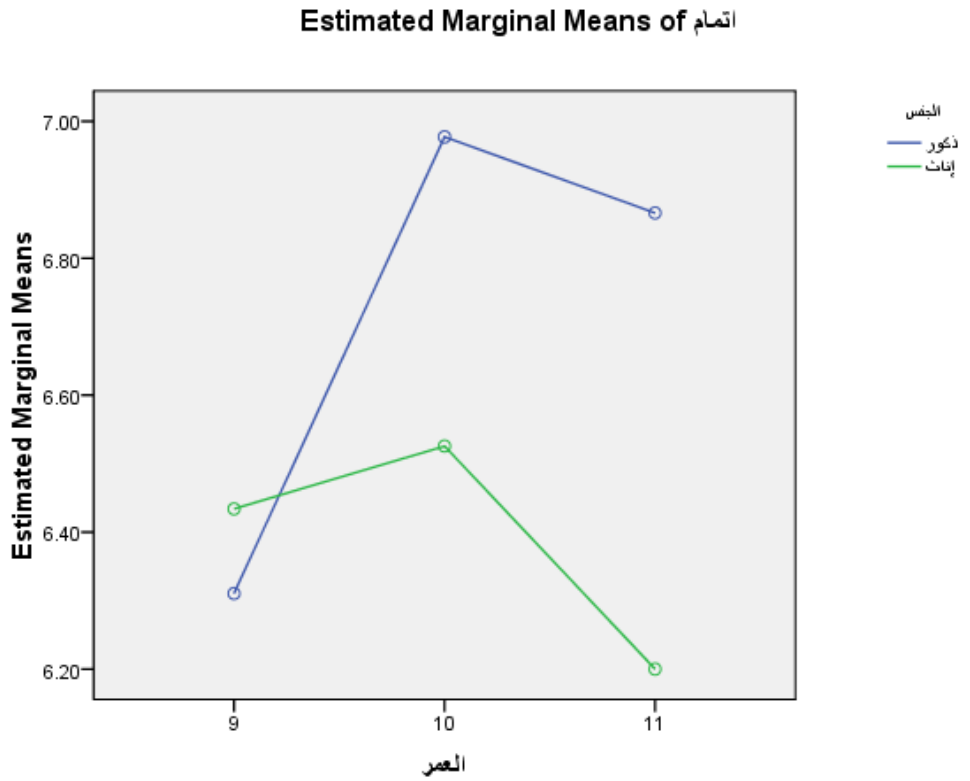

**الشكل البياني (6) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار (التشابه المحكي)**

نلاحظ من الجدول السابق والرسم البياني أن أداء الذكور والإناث كان متقارباً في الأعمار من 9 و10 سنوات على حين أصبح أداء الذكور أعلى من أداء الإناث في عمر 11 . وذلك لأن الإناث والذكور يتعلمون نفس المفردات في السنوات الأولى من العمر وبعد ذلك يميل الذكور إلى توسيع هذه القدرات نتيجة الاحتكاك بالبيئة الخارجية أما الإناث فينخفض أداؤهن بالمقارنة مع الذكور.

**ـ إتمام النحو:**

**الجدول (66) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار إتمام النحو**

| تفاعل الجنس والعمر | مجموع المربعات | درجة حرية | متوسط المربعات | فـF | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | 13.561 | 1 | 13.561 | 9.551 | .002 |
| **العمر** | 11.333 | 2 | 5.667 | 3.991 | .019 |
| **العمر * الجنس** | 13.272 | 2 | 6.636 | 4.673 | .010 |




**الشكل البياني (7) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار (إتمام النحو)**

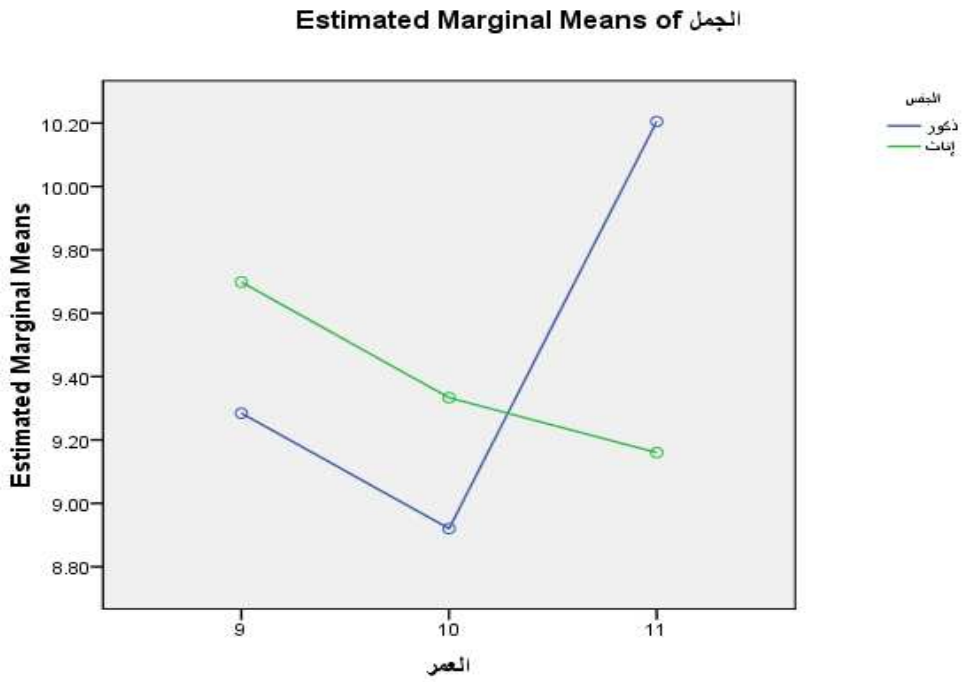
من الجدول (66) يلاحظ أن قيمة **ف** (4.673)، دالة إحصائياً وهذا يعني أن هناك تفاعلاً بين الجنس والعمر ذات دلالة إحصائية، لأن القيمة الاحتمالية (.010) هي أصغر من (0.05)

ويلاحظ من الشكل البياني السابق أن أداء الإناث كان الأعلى في عمر 9 سنوات، على حين ارتفع أداء الذكور في العمر بين 10 و11 سنة، وأصبح أعلى من أداء الإناث.

**ـ الجمل النحوية:**

**الجدول (67) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار الجمل النحوية**

| تفاعل الجنس والعمر | مجموع المربعات | درجة حرية | متوسط المربعات | فـF | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس** | .653 | 1 | .653 | .104 | .747 |
| **العمر** | 27.673 | 2 | 13.836 | 2.208 | .111 |
| **العمر * الجنس** | 62.385 | 2 | 31.193 | 4.978 | .007 |




**الشكل البياني (8) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار (الجمل النحوية)**

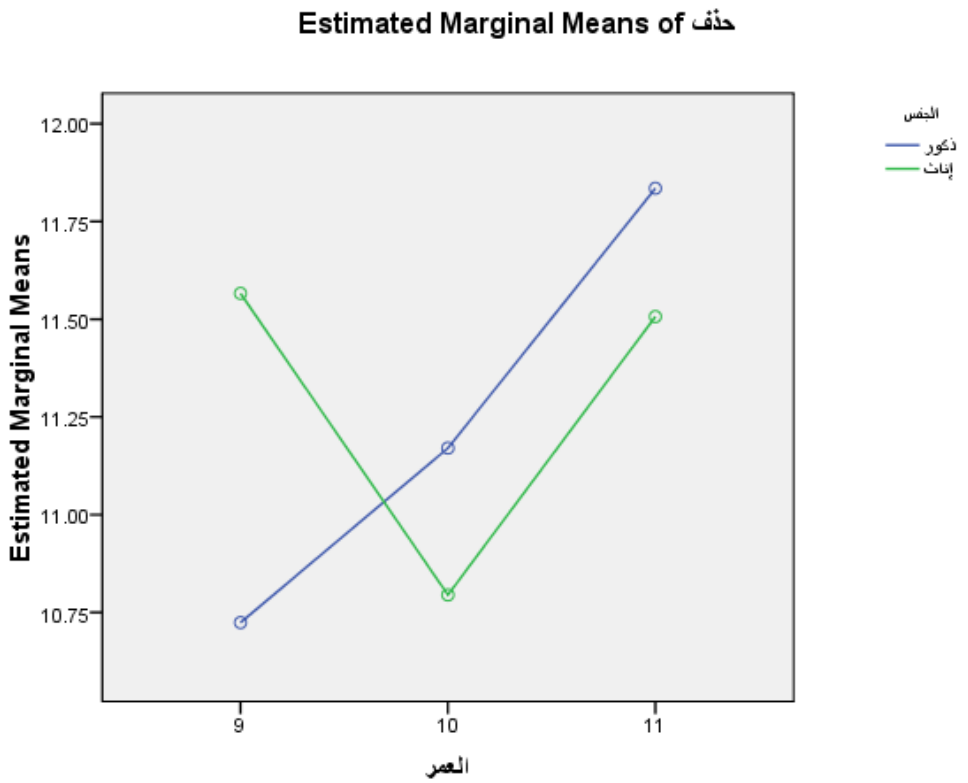
يلاحظ من الجدول (67) أن قيمة ف (4.978)، دالة إحصائياً، فهذا يعني أن هناك تفاعلاً دالاً إحصائياً بين العمر والجنس، لأن القيمة الاحتمالية (.007) هي أصغر من (0.05) كانت الفروق في عمر (9 ــ 10) سنوات لمصلحة الإناث، وفي عمر 11 سنة لمصلحة الذكور.

يلاحظ أن أداء الإناث كان أعلى في عمر 9 ــ 10 سنوات، في حين كان أداء الذكور أعلى في عمر 11 سنة.

ـ حذف الصوت:

الجدول (68) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار حذف الصوت

| تفاعل الجنس والعمر | مجموع المربعات | درجة حرية | متوسط المربعات | فـF | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .263 | 1 | .263 | .070 | .791 |
| العمر | 46.008 | 2 | 23.004 | 6.158 | .002 |
| العمر * الجنس | 36.689 | 2 | 18.345 | 4.911 | .008 |



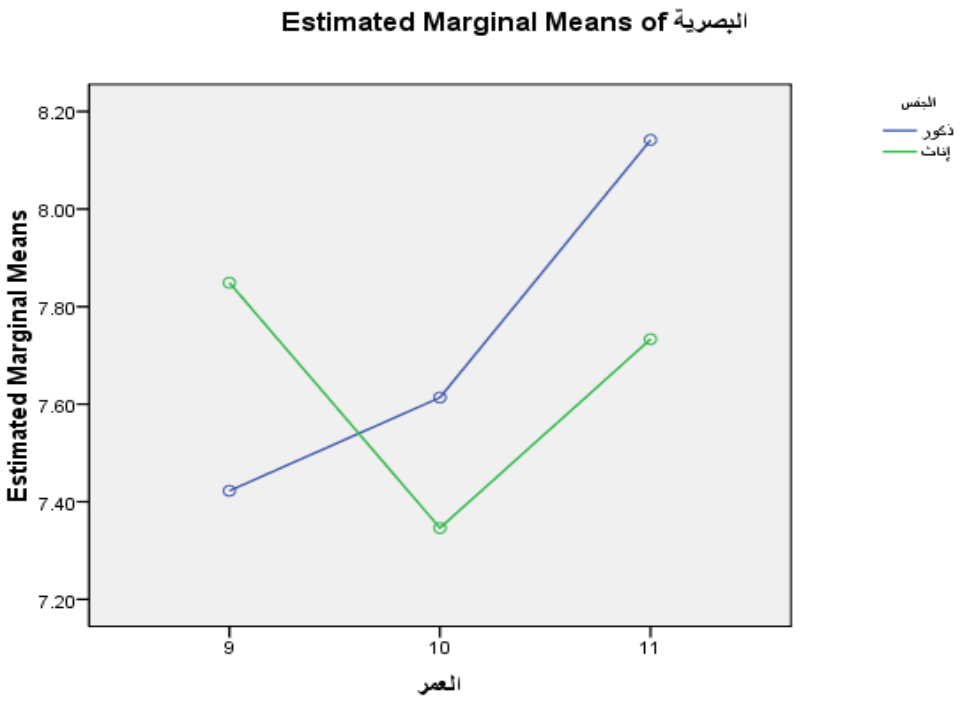

الشكل البياني (9) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار (حذف الصوت)

يلاحظ من الجدول السابق (68) أن قيمة ف (4.911) دالة إحصائياً فهذا يعني أن هناك فروقاً وتفاعلاً دالاً إحصائياً بين العمر والجنس، لأن القيمة الاحتمالية 008. أصغر من 0.05 إذا إن هناك فروق بين الذكور والإناث في 9 سنوات لمصلحة الإناث على حين انخفض أداء الإناث في عمر 10 سنوات وعمر 11 سنة، وتحسن أداء الذكور وتفوقوا على الإناث في هذه الأعمار.

ـ التهجئة البصرية:

الجدول (69) نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار التهجئة البصرية

| تفاعل الجنس والعمر | مجموع المربعات | درجة حرية | متوسط المربعات | فـF | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .852 | 1 | .852 | .471 | .493 |
| العمر | 19.254 | 2 | 9.627 | 5.315 | .005 |
| العمر * الجنس | 15.692 | 2 | 7.846 | 4.332 | .014 |



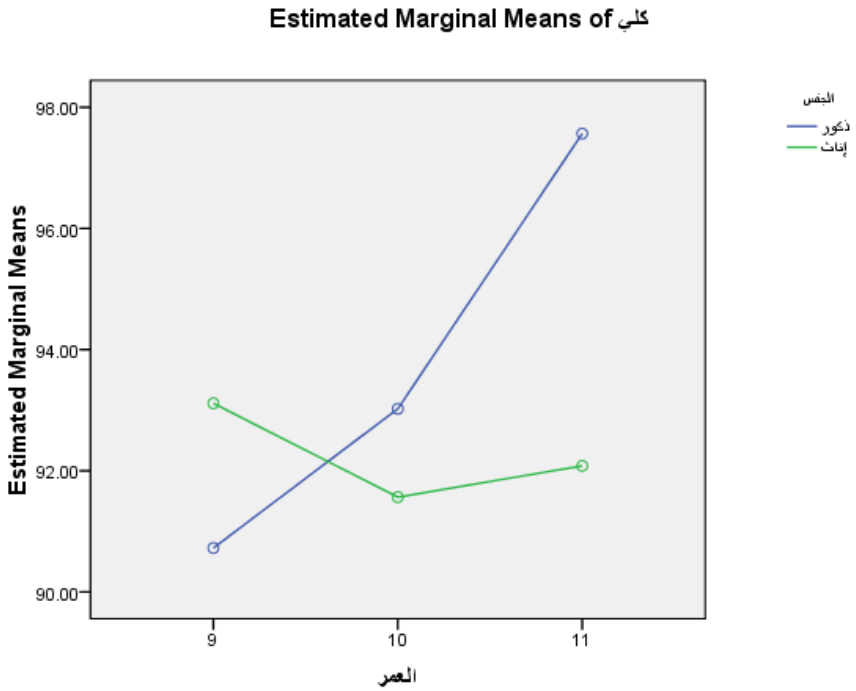

الشكل البياني (10) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار (التهجئة البصرية)

يلاحظ من الجدول (69) أن قيمة (ف) (4.332) دالة إحصائياً فهذا يعني أن هناك فروقـاً و تفاعلاً دالاً إحصائياً بين العمر والجنس، لأن القيمة الاحتمالية 014.أصغر من (0.05) إذ إن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في عمر 9سنوات لمصلحة الإناث على حين انخفض أداء الإناث فـي عمر 10 سنوات وعمر 11 سنة، وتحسن أداء الذكور وتفوقوا على الإناث في هذه الأعمار.

ـ المجموع الكلي لاختبار الينوي:

الجدول (70) نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس المجموع الكلي لاختبار الينوي

| تفاعل الجنس والعمر | مجموع المربعات | درجة حرية | متوسط المربعات | فـF | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 284.873 | 1 | 284.873 | 2.575 | .109 |
| العمر | 870.139 | 2 | 435.069 | 3.932 | .020 |
| العمر * الجنس | 1283.750 | 2 | 641.875 | 5.801 | .003 |




الشكل البياني (11) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لتفاعل العمر والجنس لاختبار (الينوي الكلي)

والجدول (70) يبين تحليل التباين الثنائي لبيان الفروق بين المتوسطات في الاختبار الفرعي، ونظراً إلى أن قيمة (ف) (5.801) دالة إحصائياً، فهذا يعني أن هناك فروقاً و تفاعلاً دالاً إحصائياً بين العمر والجنس، لأن القيمة الاحتمالية (.003) أصغر من (0.05) إذا إن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في عمر 9 سنوات لمصلحة الإناث على حين انخفض أداء الإناث في عمر 10 سنوات وعمر 11 سنة، وتحسن أداء الذكور وتفوقوا على الإناث في هذه الأعمار.

نستنتج مما سبق من نتائج تحليل التباين الثنائي السابق أنه ظهر تفاعل بين الجنس والعمر، وأن أداء الإناث كان أعلى من أداء الذكور في عمر 9 سنوات في حين كان أداء الذكور أعلى من أداء الإناث في عمر 10 و11 سنة، وهذا يعود إلى أن الإناث يتعلمن اللغة في سن مبكرة ، وتكون

لديهم ذخيرة اللغوية أكثر من الذكور، وأكثر الدراسات تؤكد تفوق الإناث على الذكور في السنوات الأولى من العمر، بينما في المراحل العمرية المتقدمة يتفوق الذكور على الإناث (الريحاوي، 2003، ص213).

وذلك لأن الإناث والذكور يتعلمون نفس المفردات في السنوات الأولى من العمر وبعد ذلك يميل الذكور إلى توسيع هذه القدرات نتيجة الاحتكاك بالبيئة الخارجية أما الإناث فينخفض أداؤهن بالمقارنة مع الذكور.

## إجمالي نتائج البحث:

الهدف الرئيس للبحث الحالي هو توفير اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم من التلاميذ في الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي وفق البيئة المحلية.

ولتحقيق هذا الهدف العام ركزت الدراسة على دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية بعد تطبيقه على تلاميذ المرحلة التعليم الأساسي ، وجرى حساب مؤشرات صدق الصورة السورية المقترحة وثباتها لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية استناداً إلى متغير الجنس، والعمر، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

**الاتساق الداخلي:** فيما يتعلق بمعاملات الاتساق الداخلي لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية تراوحت بين مقبولة وجيدة مقارنة بنتائج الدراسات السابقة، قد تراوحت الارتباطات الداخلية قيمها بين (**446. إلى **820.).

وهذا يؤكد أن مهام الاختبار مترابطة بعضها ترابطاً عالياً ، ويرجع ذلك إلى أن كل اختبار فرعي يقيس قدرة منفصلة، وهذا دليل على صدق الاختبار بنيوياً ودليل على الاتساق الداخلي للاختبار، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة نيوكمر وهير وهاميل ومكجيتان ( Newcomer, Hair, Hammil& Mcgettigan, 1974).

من حيث قدرة كل من الاختبارات الفرعية لاختبار الينوي في قياس مجالات النفس اللغوية في مستواها وعملياتها وقناة الاتصال المتعلقة بها، ما يشير إلى اتساق المقاييس الفرعية في قياسها للظاهرة المقيسة، وهي للقدرات النفس اللغوية لصعوبات التعلم.

- **الصدق التلازمي بدلالة محك خارجي:** توصل البحث إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 ) بين مجالات الفرعية لمقياس الينوي في كل من درجات الطلبة في اللغة العربية والرياضيات، والمحصلة الكلية للتلميذ و هناك علاقة دالة إحصائياً

عند مستوى الدلالة (0,01 ) بين الأبعاد الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة فيما يتعلق بمجموع عدد الأخطاء للصورتين ( أ ــ ب )، مجالات الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة فيما يتعلق بمجموع الاستيعاب للصورتين ( أ ــ ب ) وهو ما يشير إلى أن المقاييس الفرعية على درجة عالية من الصدق المحكي.

- **التحليل العاملي:** أكدت النتائج في حساب الصدق العاملي أن اختبار (ITPA3) يحظى بدلالة صدق **مقبولة** جداً، و لد ى تحليل المصفوفة الارتباطية الكلية للعينة الكلية بغض النظر عن الأعمار ظهرت النتائج التالية:

أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً، وهي:

ــ عامل مركب اللغة ،و معاني الاستيعاب والقواعد، و مركب الاستيعاب ، التي تشعبت جميعها على عامل واحد هو مركب اللغة العام، ويتألف الاختبار من (174) بنداً بتشبع للبند مقداره (0.30) فما فوق، وأكدت هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة

- **الفروق الطرفية:** كما تأكد حسب الصدق بطريقة الفرق الطرفية، وذلك بحساب الفروق بين أعلى 25% وأدنى 25%. أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في جميع أبعاد المقياس، وفي الدرجة الكلية لمصلحة المجموعات العليا، ما يدل على صدق المقياس بدلالة المجموعات الطرفية.
- **الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة:** تؤكد النتائج أن اختبار (ITPA3) يحظى بدلالة صدق مقبولة جداً، فهو صادق بدلالة محك المجموعات المتعارضة من حيث قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ العاديين، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم وذوي صعوبات التعلم، وبهذا يعد دليلاً على صدق الاختبار بنيوياً لأنه يدعم بنية الاختبار في قدرته على تصنيف التلاميذ وفق مستوبات مختلفة.

وقد تأكد الثبات بطرائق الإعادة والتجزئة النصفية وبطريقة معادلة كرونباخ إلفا.

- **الثبات بالإعادة:** أكدت النتائج أن معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة.
- **حساب معادلة الثبات بطريقة كرونباخ إلفا:** أكدت النتائج بهذه الطريقة أن مقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية يتصف بدرجة عالية من الثبات والصدق .
- **معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** أكدت النتائج أن معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة.
- **أكدت النتائج** وجود فروق بين لقدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقا للفئة العمرية.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر في جميع الاختبارات الفرعية عدا (التشابه المحكي، والمفردات المكتوبة، والترميز البصري، والترميز الصوتي، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعات جرى استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة وكانت النتائج في الاختبارات الفرعية والدلالة إحصائيا والاختبار الكلي، و أكدت وجود فروق لمصلحة العمر الأكبر عدا الاختبار الفرعي (التهجئة الصوتية)، و أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين عمر 9 سنوات و10 سنوات لمصلحة 9 سنوات، وبين 10 سنوات و11 سنة لمصلحة11 سنة.

- فيما يتعلق بتفاعل الجنس والعمر و أثره في درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثنى عشر والاختبار الكلي، أكدت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه ظهر هناك تفاعل بين الجنس والعمر، وأن أداء الإناث كان أعلى من أداء الذكور في عمر 9 سنوات حين كان أداء الذكور أعلى من الإناث في عمر 10 و11 سنة، وهذا يعود إلى أن الإناث يتعلمن اللغة في سن مبكرة قبل الذكور، ويتكون لديهن ذخيرة اللغوية أكثر من الذكور.
- فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثني عشر للاختبار ا الكلي استناداً إلى متغير الجنس، أكد البحث الحالي وجود وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اختبار، إتمام النحو واختبار المتتاليات الإيقاعية، وفي الدرجة الكلية لمصلحة الذكور، إذا القيمة الاحتمالية في هذه الاختبارات كانت أصغر من 0.05.
- دلت النتائج على أن الاختبار بصورته السورية الحالية والمعدلة والمعيرة على البيئة السورية صالح للاستخدام محلياً في محافظة دمشق، ويمكن استخدامه للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند التلاميذ في الصفوف الثلاثة، الثالث، والرابع، والخامس، وللعمر الزمني من 9 إلى 11 سنة، وقيم النزعة المركزية تشير إلى توزيع الدرجات توزعاً قريباً من التوزيع الطبيعي، ويؤكد ذلك قيم الالتواء والتفلطح، حيث وقعت الالتواءات ضمن الحدود الطبيعية، التي تتراوح بين (+1 –1)، وقيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية، التي تتراوح بين (+3 – 3) وهي تقريباً ضمن المدى الطبيعي في جميع الأعمار في بعض المقاييس، وهناك بعض المقاييس كانت ملتوية، ويشير الرسم البياني إن درجات الاختبار تتوزع بين أفراد العينة توزيعاً قريباً من التوزع الطبيعي.

**ـ مقترحات البحث:**

وبناء على النتائج التي جرى التوصل إليها في هذه الدراسة بأنه يتميز بدرجة جيد من الصدق والثبات، وتميزه بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنه يصلح للاستخدام محلياً في مدينة دمشق تقترح الباحثة مايلي:

1. ضرورة وضع برامج تربوية فردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.
2. استخدام اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية أداة لتحضير برامج علاجية، تتركز على التغلب على هذا الضعف، والعجز في القدرات التي يبديها التلميذ نتيجة تطبيق الاختبار عليه والتركيز على الإستراتيجية، التي يجب اتباعها في العلاج مثل التركيز على:

- تدريب التلاميذ على نسخ الكلمات والجمل عن السبورة والكتاب على نحو صحيح .
- تدريب التلاميذ على إعادة الكلمات بنفس التسلسل وتهجئة الكلمات ذاتها وعلى تركيب الأحرف حيث تكون كلمات ذات معنى وتهجئتها وتدرب التلاميذ على تمارين قواعدية صحيحة، تشمل الجمل النحوية والصرف، وربط الأسماء بالصفات، وتدريب التلميذ على إكمال كلمات حذفت منها بعض الأحرف.

3. دراسة صدق المقياس وثباته في محافظات سورية أخرى لاستخدامه في جميع المحافظات.
4. دراسة صدق الاختبار لجميع الفئات العمرية، التي يطبق عليها الاختبار للوقوف على مدى صدقه.
5. إيجاد خطة للتواصل مع المعنيين بالعملية التربوية للاستفادة من الاختبار لمساعدة التلاميذ لحل مشكلاتهم الدراسية.
6. إحداث مؤسسات متخصصة بتقنين الاختبارات تتبنى هذه العملية، ابتداءً من انتقاء الاختبارات الملائمة والضرورية للمجتمع، ومروراً بعملية الترجمة الدقيقة، ثم التطبيق بوساطة متخصصين مدربين على التطبيق واستخراج النتائج.

# خلاصة البحث باللغة العربية

**مقدمة:**

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات التربوية الحديثة، حيث يستخدم هذا المصطلح للدلالة على مجموعة من التلاميذ، الذين لا يمكن تصنيفهم أو إدراجهم ضمن التصنيفات المعروفة للإعاقة فهم تلاميذ غير قادرين على التعلم إلى مستوى يتلاءم مع قدراتهم، ويشير مصطلح صعوبات التعلم إلى التلاميذ الذين لديهم صعوبة أو أكثر في فهم القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية و استخدامها، و يظهر ذلك واضحاً في نمط قدرة غير مكتملة على الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية، وتظهر هذه الصعوبات لدى عدد لا بأس به من تلاميذ المدرسة،ومع تطور التربية الخاصة ظهرت علاقة قوية بينها وبين القياس النفسي، حيث تحتل المقاييس النفسية والتربوية بأنواعها مكانة مهمة في علم النفس الحديث والمعاصر، وذلك لأهميتها وقيمتها العلمية والبحثية في قياس القدرات العقلية والعمليات النفسية، إضافة إلى الكشف عن الفروق فيها ومكامن القوة والضعف في المصادر المعرفية لدى التلاميذ، لذلك لابد من معرفة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاتخاذ الإجراءات الضرورية في مجال الوقاية والعلاج لتحقيق النجاح الأكاديمي.

من أهم الاختبارات لكشف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، و يستخدم لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم وتشخيص العجز في العمليات الأساسية، العمليات اللغوية، والإدراكية ، والإدراك البصري، التي تدخل في التعلم ، ويصلح للفئات العمرية من 2 ــ 10 سنوات.

ويتكون هذا المقياس في شكله الحالي من قسمين:

- الاختبارات الفرعية المحكّية (المنطوقة): وتتكون من ستة اختبارات فرعية .
- الاختبارات الفرعية المكتوبة: تتكون من ستة اختبارات فرعية.

**أولاًــ الفصل الأول تضمن:**

ــ **أهمية البحث:** تنبع أهمية البحث من النقاط التالية:

1. أهمية موضوع صعوبات التعلم، وأهمية الاهتمام بالتلاميذ، الذين يعانون صعوبات التعلم حيث يساهم البحث في الكشف عن صعوبات التعلم التي تواجه المتعلم، حيث يحصل بعض

الطلاب على درجات منخفضة في التحصيل بينما يتمتعون بقدرات عقلية مرتفعة تمكنهم من الحصول على درجات أفضل، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتحديداً تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الصف الثالث والرابع والخامس) في مدينة دمشق في سورية، و ذلك نظراً إلى قلة الدراسات، التي وقفت عند مثل هذه الموضوعات.

2. أهمية اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية،حيث يوفر فرصة الحصول على معلومات وصفية وتصنيفية وتشخيصية لخصائص صعوبات التعلم عند التلاميذ، ويعد من أهم الاختبارات المعرفية في ميدان صعوبات التعلم، ويصلح للفئات العمرية من 2 – 10 سنوات.

3. أهمية دراسة الاختبار، والكشف عن خصائصه السيكومترية خلال تطبيقه على عينة واسعة واستخدام تشكيلة واسعة، من طرائق الصدق والثبات.

4. توفير أداة صالحة، تتصف بارتفاع مؤشرات صدقها وثباتها، تساعد المتخصصين في المؤسسات التربوية في الجمهورية العربية السورية في تشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للتدخل العلاجي التعليمي أو الوقائي، إعداداً يتلاءم مع البيئة المحلية، واستخدامها أداة في البحوث اللاحقة ذات العلاقة.

5. ندرة البحوث في البيئة المحلية حول المقياس المقنن، الذي تقوم الباحثة بالبحث فيه وفق إطلاع الباحثة ومعرفتها.

6. جدة وحداثة الاختبار الذي يدور حوله البحث، إذ يعد هذا البحث أول دراسة عربية تستخدم الاختبار( النسخة الحديثة) بحسب علم الباحثة محلياً وعربياً.

7. إمكان الاستفادة من نتائج البحث لوضع خطط تربوية وتعليمية مستقبلية بمراحل تعليمية معينة.

**ـ أهداف البحث:**

الهدف الرئيس للبحث الحالي هو توفير اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم من التلاميذ في الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي وفق البيئة المحلية.

ولتحقيق هذا الهدف العام ركزت الدراسة على الآتي:

1. دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية بعد تطبيقه على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
2. دراسة الفروق بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيري الجنس، والمرحلة العمرية.
3. بناء معايير عمرية للأداء، يمكن اعتمادها في تفسير الدرجات الأولية، التي يجري الحصول عليها من نتيجة تطبيق الاختبار على تلاميذ العينة الأساسية.

**ـ أسئلة البحث:**

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

**السؤال الأول:** ما شكل التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية المقترحة ؟، وهل اقترب هذا التوزيع من التوزيع الاعتدالي ؟.

**السؤال الثاني:** ما معاملات صدق الصورة السورية المقترحة وثباتها لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما معاملات صدق الصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية (الصدق البنيوي) ؟
- ما معاملات صدق الصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية (الصدق المحكي ، المجموعات المتعارضة ، الفروق الطرفية) ؟
- ما العوامل الناتجة عن التحليل العاملي للصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ؟
- ما معاملات ثبات الصورة السورية المقترحة لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية ؟.

**السؤال الثالث:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05.) بين قدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر؟

**السؤال الرابع:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثنى عشر والدرجة الكلية للاختبار استنادا إلى متغير الجنس ؟

**السؤال الخامس:** هل لتفاعل الجنس والعمر أثر في درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثنى عشر والدرجة الكلية للاختبار ؟.

**ـ منهج البحث وإجراءاته:**

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن الأسئلة استناداً إلى منحنيين:

1. **المنحى الأول نظري:** تستخدم فيه طرائق البحث النظرية من وصف ومقارنة، ويرتكز على تقديم وصف للاختبار على نحو عام، ولاختباراته الفرعية، والأسس النظرية المعتمدة في بنائه، والرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة، و الأسس النظرية، التي انطلق منها المؤلفون لبناء الاختبار والمستويات، التي يقيسها باختباراته الفرعية للتعريف بصعوبات التعلم اللغوية وماهيته والعوامل المؤثرة فيه.
2. **المنحى الثاني ميداني وصفي:** ويتضمن ترجمة تعليمات الاختبار إلى اللغة العربية وعرض هذه الترجمة على محكمين باللغة الانكليزية والعربية للتأكد من ملاءمتها وصحتها.
3. **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية،** لها خصائص العينة الأساسية لبيان مدى وضوح بنود الاختبار وتعليماته، ومدى تطبيق الاختبار على هذه العينات ، وفهمها له، والوقوف على الصعوبات، التي يمكن أن تنشأ من التطبيق .
4. تطبيق الاختبار على عينات أخرى لحساب معاملات الصدق والثبات.
5. تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة البحث الأساسية ، للإجابة عن أسئلة البحث.
6. إجراء العمليات الإحصائية الضرورية.

**ـ أدوات البحث:** جرى استخدم الأدوات التالية:

1. قائمة رصد أعراض صعوبات التعلم المعتمدة في مركز الأميرة ثروت.
2. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven) النسخة المعدلة( SPM PLUS )، تعريب وتقنين عزيزة رحمة( 2004)، والمكون من 60 بنداً موزعة على خمسة أقسام، هي (أ، ب، ج، د، هـ)، تلائم الأعمار من 6 إلى 60 عاماً.
3. مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إعداد فتحي مصطفى الزيات (1999م)، الزيات يتكون من 50 فقرة موزعة على خمسة أبعاد (النمط العام، الانتباه، والذاكرة، والقراءة والكتابة، والانفعالية العامة، والإنجاز والاندفاع).

4. مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، إعداد مايكل بست، وتقنين جويعد عبد الشريف، يقسم إلى قسمين ، المقياس اللفظي، و المقياس غير اللفظي، ويتكون من24 فقرة موزعة على خمسة أبعاد ، وقد جرى تطوير هذا المقياس على عينة كويتية.
5. بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، إعداد الدكتور فتحي مصطفى الزيات، تهدف هذه المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي الاضطرابات.
6. اختبار القراءة لراضي الوقفي، يستخدم في الدراسة اختباراً محكياً.
7. تحصيل التلاميذ في اللغة العربية والرياضيات، يستخدم في الدراسة اختباراً محكياً.
8. اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية وهو تطبيق فردي.

**ـ مجتمع البحث وعينته:**

يتكون المجتمع الأصلي من تلاميذ المدارس للصفوف الثلاثة، الثالث ، والرابع، والخامس في مرحلة التعليم الأساسي المنتظمين في المدارس الرسمية العامة في محافظة دمشق، الذين تتراوح أعمارهم بين (9 و11) سنة، وتتألف عينة البحث من:

**أولاًـ** العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (30) تلميذاً وتلميذة، لها خصائص العينة الأساسية.

**ثانياًـ عينة الصدق والثبات أدوات البحث:** تألفت من (115) تلميذاً وتلميذة .

**ثالثاًـ عينة الصدق والثبات (اختبار الينوي):** تألفت ( 222) تلميذاً وتلميذة .

**رابعاًـ عينة التلاميذ العاديين:** تألفت من ( 122) تلميذاً وتلميذة.

**خامساًـ عينة التعيير:** تألفت عينة البحث من( 537) تلميذاً وتلميذة من مدارس محافظة دمشق.

**ـ حدود البحث:**

1. **الحدود البشرية:** يتحدد البحث بالتلاميذ السوريين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، والذين يعانون صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم بين ( 9 و11 ) سنةً من الصفوف الدراسية الثلاثة الثالث والرابع والخامس.
2. **الحدود الزمانية:** جرى تطبيق الجانب العملي للبحث في الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي 2008م- 2009م واستمر حتى الفصل الأول للعام الدراسي 2009م ـ2010 م .

3. **الحدود المكانية:** يتحدد البحث أيضاً بالحدود المكانية، التي أخذت منها العينة، وهي محافظة دمشق.

**تناول الفصل الثاني** من البحث مجموعة من الدراسات المتعلقة بصدق الاختبار وثباته، والدراسات التي تناولت الاختبار عرضت في محورين:

ـ تناول المحور الأول منها عرضاً للدراسات السابقة الأجنبية، التي تضمنت مجموعة من الدراسات عن صدق الاختبار وثبات وثباته وبعض الدراسات التي تناولت الاختبار.

أما المحور الثاني فقد تناول الدراسات العربية، التي تناولت الاختبار للكشف عن الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ـ وقد **تناول الفصل الثالث** مصطلح صعوبات التعلم، وتعاريفه، و النظريات، و النماذج المفسرة لصعوبات التعلم، و نسبة انتشاره ، وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومحكات تشخيص صعوبات التعلم

**أما الفصل الرابع** فعرض لوصف الاختبار موضحاً الهدف و مراحل تطور الاختبار .

**أما الفصل الخامس** فقد تناول الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة من أجل توفير صورة من اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية وفق البيئة السورية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، واختيار ذوي صعوبات التعلم عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وعينة الدراسة الأساسية، ووصفاً للأداة المستخدمة، وتضمن توضيحاً لإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وللأساليب الإحصائية المستخدمة ، وصفاً للاختبارات المستخدمة في البحث، وخصائصها السيكومترية.

وإجراءات الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى الخصائص السيكومترية لمقياس الينوي لقدرات النفس اللغوية (Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) المعروف اختصاراً-ITPA) (3المعتمدة لحساب معاملات الصدق والثبات، إضافة إلى الدراسة الميدانية الأساسية التي طبق فيها المقياس على عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي للإجابة عن أسئلة البحث، و لإعداد الاختبار بصورته السورية النهائية.

## ثانياً ـ نتائج البحث:

جرى حساب مؤشرات صدق الصورة السورية المقترحة وثباتها لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية استناداً إلى متغير الجنس ، والعمر بعدة طرق منها:

**صدق المحتوى:** جرى عرضه على مجموعة من المحكمين والاختصاصين باللغة الانكليزية والتقويم والقياس النفس والاختصاصيين في بالتربية الخاصة .

**الاتساق الداخلي:** فيما يتعلق يالاتساق الداخلي لاختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية تبين أن معاملات الاتساق الداخلي تراوحت بين مقبولة و جيدة، ما يشير إلى اتساق المقاييس الفرعية في قياسها للظاهرة المقيسة ،وهي لقدرات النفس اللغوية لصعوبات التعلم، حيث إن معاملات الارتباطات الداخلية للاختبار بين الاختبارات الفرعية تراوحت قيمها مع الدرجة الكلية للاختبار بين(**690. ــ **896.) ، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) .

**الصدق التلازمي بدلالة محك خارجي :** توصل البحث إلى أن هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 ) بين الأبعاد الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في كل من درجات الطلبة في اللغة العربية والرياضيات، والمحصلة الكلية للتلميذ حيث تراوحت هذه المعاملات للمحصلة الكلية بين **565. ــ **786. كما تراوحت هذه المعاملات للمحصلة الكلية بين **565. ــ **786.و هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01 ) بين الأبعاد الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الينوي والدرجات في اختبار القراءة فيما يتعلق بمجموع الاستيعاب للصورتين ( أ ــ ب ) بين **466. ــ **681.

**التحليل العاملي:** أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبار أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً، وهي:

ــ **عامل مركب اللغة،** و معاني الاستيعاب والقواعد،و مركب الاستيعاب ،التي تشعبت جميعها على عامل واحد،و مركب اللغة العام، ويتألف الاختبار من( 174 ) بنداً بتشبع للبند مقداره (0.30) فما فوق ، وأكدت هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة أما الدراسة الأمريكية (الدليل)

ــ **الفروق الطرفية:**

كما أكد حساب الصدق بطريقة الفرق الطرفية بحساب الفروق بين أعلى 25% وأدنى 25% أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في جميع أبعاد المقياس وفي الدرجة الكلية لمصلحة المجموعات العليا ، ما يدل على صدق المقياس بدلالة المجموعات الطرفية.

الصدق بدلالة المجموعات المتعارضة: أشار البحث إلى أن اختبار (ITPA3) يحظى بدلالة صدق مقبولة من حيث قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ العاديين، الذين لا يعانون صعوبات في التعلم وذوي صعوبات التعلم.

جرى حساب ثبات الاختبار بعدة طرائق هي:

- **الثبات بالإعادة:** حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون في التطبيق الأول والثاني **بين** **616. و**812 .
- **حساب معادلة الثبات بطريقة كرونباخ إلفا:** وبلغ معامل الثبات الكلي لاختبار (ITPA3) (.934)
- **معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** بلغ معامل الثبات الكلي لاختبار (ITPA3) (.893).
- **أكدت النتائج وجود فروق بين لقدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفقاً للفئة العمرية لمصلحة العمر الأكبر.**
  - فيما يتعلق بعامل الجنس والعمر، وأثره في درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثني عشر والاختبار الكلي.
  - وأكدت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه ظهر هناك تفاعل بين الجنس والعمر ، وأن أداء الإناث كان أعلى من أداء الذكور في عمر 9 سنوات على حين كان أداء الذكور أعلى من الإناث في عمر 10 و11 سنة.
  - وفيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على الاختبارات الفرعية الاثني عشر للاختبار والاختبار الكلي استناداً إلى متغير الجنس،أكد البحث الحالي وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اختبار، إتمام النحو واختبار المتتاليات الإيقاعية وفي الدرجة الكلية لمصلحة الذكور، إذ القيمة الاحتمالية في هذه الاختبارات كانت أصغر من 0.05. دلت النتائج على أن الاختبار بصورته السورية الحالية والمعدلة والمعيرة على البيئة السورية صالح للاستخدام محلياً في محافظة دمشق، حيث إن قيم الترعة المركزية تشير إلى توزيع الدرجات توزعاً قريباً من التوزيع الطبيعي، حيث وقعت درجات الالتواءات ضمن الحدود الطبيعة، التي تتراوح بين (+1 –1) وقيم التفلطح ضمن الحدود الطبيعية التي تتراوح بين (+3 – 3) وهي تقع تقريباً ضمن المدى الطبيعي في جميع الأعمار .

**ثالثاً ــ مقترحات البحث:**

وبناء على النتائج التي جرى التوصل إليها في هذه الدراسة بأنه يتميز بدرجة جيد من الصدق والثبات ، وتميزه بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنه يصلح للاستخدام محلياً في مدينة دمشق تقترح الباحثة مايلي:

1. ضرورة وضع برامج تربوية فردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.
2. استخدام اختبار الينوي لقدرات النفس اللغوية أداة لتحضير برامج علاجية، تتركز على التغلب على هذا الضعف، والعجز في القدرات التي يبديها التلميذ نتيجة تطبيق الاختبار عليه والتركيز على الاستراتيجية، التي يجب اتباعها في العلاج مثل التركيز على :

- تدريب التلاميذ على نسخ الكلمات والجمل عن السبورة والكتاب على نحو صحيح .
- تدريب التلاميذ على إعادة الكلمات بنفس التسلسل وتهجئة الكلمات ذاتها وعلى تركيب الأحرف حيث تكون كلمات ذات معنى وتهجئتها وتدرب التلاميذ على تمارين قواعدية صحيحة، تشمل الجمل النحوية والصرف، وربط الأسماء بالصفات، وتدريب التلميذ على إكمال كلمات حذفت منها بعض الأحرف.

3. دراسة صدق المقياس وثباته في محافظات سورية أخرى لاستخدامه في جميع المحافظات.
4. دراسة صدق الاختبار لجميع الفئات العمرية، التي يطبق عليها الاختبار للوقوف على مدى صدقه.
5. إيجاد خطة للتواصل مع المعنيين بالعملية التربوية للاستفادة من الاختبار لمساعدة التلاميذ لحل مشكلاتهم الدراسية.
6. إحداث مؤسسات متخصصة بتقنين الاختبارات تتبنى هذه العملية، ابتداءً من انتقاء الاختبارات الملائمة والضرورية للمجتمع، ومروراً بعملية الترجمة الدقيقة، ثم التطبيق بوساطة متخصصين مدربين على التطبيق واستخراج النتائج.

# قائمة المراجع

المراجع العربية.

المراجع الأجنبية.

## قائمة المراجع العربية:


1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد، يوسف. (2007). **المخ وصعوبات التعلم، رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
2. أبو رمان، ريما خالد. ( 2003). **تقييم وتشخيص صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
3. أبو زيد، فاروق خليفة. ( 1993). **التفاعل بين بعض مداخل تعليم القراءة والاستعداد لتعلمها وأثره على الأداء القرائي فيها لتلاميذ الصف الأول الابتدائي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
4. أبو فخر، غسان و مها، زحلوق و سليمان، نبيل. (2007). **صعوبات التعلم في الروضة تعريفها ــ تشخيصها ــ علاجها**، ط2، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
5. أحمد، محمد رياض. (1997). **أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
6. احمد، محمد عبد القادر.(1989). **طرق تعليم اللغة العربية**، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر.
7. جاموس، صوفيا ياسين. (2006). **أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلة الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير في التربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
8. **ــ جاي بوند، وآخران " (1979 ) .الضعف في القراءة : تشخيصه وعلاجه"، ترجمة:**
9. **محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم ، القاهرة :عالم الكتب، ط ،1**
10. الخطيب، جمال وآخرون. (1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. الراشد، خالد بن عبدالله خالد بن عبدالله. (2001). **مقترح لتنمية مهرات القراءة الصامته وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي . دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير.
12. رحمة، عزيزة. (2004). **فاعلية استخدام تحليل السلالم الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثمانية عشرة سنة** (دراسة

إحصائية ميدانية في محافظة دمشق)، رسالة دكتوراه غير منشـــورة، جامعـــة دمشـــق، سوريا.

13. الروسان، فاروق. (2000). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمـــة فـــي التربيـــة الخاصة**، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. الروسان، فاروق. ( 1999). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.
15. الريحاوي، محمد عودة.( 2003). **في علم النفس الطفل** . دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
16. الزراد، فيصل محمد خير. (1990 ). **اللغة واضطرابات اللغة والكـــلام**، دار المـــريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
17. الزراد، فيصل محمد خير. (1989). **التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ( التشـــخيص)**، دار النفائس، ، المملكة العربية السعودية.
18. الزريقات، عبد الله فرج. (2009). **التدخل المبكر (النماذج والإجراءات)**، دار المســـيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
19. الزيات، فتحي. (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظريـــة والتشخيصـــية والعلاجيـــة اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية، ط1**، دار النشر للجامعات، مصر.
20. الزيات، فتحي. (2002). **المتفوقون عقليا ذوو صـــعوبات الـــتعلم (قضـــايا التعريـــف والتشخيص والعلاج)**، دار النشر، كلية التربية، جامعة المنصورة.
21. الزيات- فتحي مصطفى، (2007)، **دليل بطاريـة مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**.
22. الساحلي، ندى. ( 2008). **تقنين أولي لاختبار رافن للمصفوفات المتتالية على عينـــات من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجمهورية العربية السورية**، رسالة ماجســـتير غيـــر منشورة، جامعة دمشق، سورية.
23. السيد، السيد عبد الحميد. (2003). **صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعـــلاج**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
24. السيد، عبد الحميد سليمان السيد.( 2003). **صعوبات التعلم والإدراك البصري**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

25. السيد، عبد الحميد، سليمان السيد. (2000). **صعوبات التعلم, مفهومها،تاريخها، تشخيصها، علاجها**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

26. سيسالم، كمال سالم. (2006). **اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة، خصائصها- وأسبابها- وأساليب علاجها)**، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

27. سالم، سلفيا. (1991). **تشخيص صعوبات التعلم النفس لغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية**،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية.

28. شحاتة، حسن سيد. (1981). **تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام**، مصر رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

29. الشرقاوي، أنور محمد. (1996). **التعليم والتعلم** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

30. شريت، أشرف محمد عبد الغني، وحسن، مروة حسني علي. (2008). **تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

31. الشريف، جويعد عيد. (2007). **مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم**، جهينة للنشر والتوزيع، الكويت.

32. عبد الحي، محمد فتحي. (2001). **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل** ، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.

33. عبد الله، محمد قاسم. (2003). **اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال دراسة ميدانية على أطفال سوريين**، مجلة الطفولة العربية، العدد الرابع، ص 22- 43.

34. عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. (1993). **دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتورة، كلية التربية, جامعة المنصورة، مصر.

35. عجاج، خيري. ( 1998). **صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

36. عيسى، ماجد محمد عثمان" ( **1998** )**أثر استخدام استراتيجيات التدريب اللفظيوالتصور البصري والتعزيز في التذكر المتسلسل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط

37. **عجاج، خيري المغازي (1998) صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج". سلسلة صعوبات التعلم (1)، ط1.**

38. علوان، فادية "**(1998) دراسة تحليلية نقدية عن انعكاسات مفاهيم الذكاء الحديثة في مجال النمو النفسي. "كلية الآداب"، جامعة القاهرة، ص156.**

39. العشاوي، عبد الله الحاج عبد الله. (2008). **تعليم مهارات واستراتيجيات التفكير المعرفية وما وراء المعرفة للعاديين والمختلفين والموهوبين وتطبيقاتها العملية في القراءة والإملاء والكتابة التعبيرية الإبداعية**، دار العشاوي لتنمية ورعاية الطفل، الرياض، المملكة العربية السعودية.

40. العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله. (2004). **أطفالنا وصعوبات التعلم أهمية الكشف المبكر لأطفال صعوبات قبل سن المدرسة، دار**العشاوي لتنمية ورعاية الطفل، الرياض، المملكة العربية السعودية.

41. العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله. (2004). **صعوبات اللغة واضطرابات الكلام الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل سن المدرسة**، دار الشجرة للنشر والتوزيع، دمشق، سورية.

42. العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله. (2008). **أطفالنا وصعوبات التفكير (تشكيل المفاهيم ــ حل المشكلاتــ اتخاذ القرارات ــ الاستدلال،ــ التفكير الناقد ــ التفكير الإبداعي**، دار العشاوي لتنمية ورعاية الطفل، الرياض، المملكة العربية السعودية.

43. عطية، جمال سليمان. (1999). **فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق، مصر.

44. العنيزات، صباح، (2009). **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم (برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة)**، دار الفكر، عمان، الأردن.

45. عواد، أحمد أحمد. (1997). **علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.

46. محسن احمد محمد جواد (2004) **إعاقات حل المسألة في الرياضيات**، مجلة بناة الأجيال العدد (51).

47. محمد، عبد الرحمن علي بديوي. (2008). **صعوبات التعلم دراسة ميدانية**، دارالعلم والإيمان للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.

48. مصطفى، رياض بدري. (2000). **صعوبات التعلم**، ط2، دار صفان للنشر، عمان، الأردن.

49. الناطور، ميادة. (2001). **اللغة المكتوبة ضمن مساق صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

50. النجداوي، نسرين عبد الحافظ سليمان. (1995). **دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة الجامعة الأردنية**، رسالة ماجستير في التربية الخاصة.

51. وزارة التربية (2004). **النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي**، الإدارة المركزية، دمشق، سورية.

52. الوقفي– راضي، (1996)، **تقييم الصعوبات التعليمية**، ط1، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم.

53. الوقفي، راضي. (1998 ). **علم النفس العصبي (مختارات معربة)** كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

54. الوقفي، راضي. (1998). **مقدمة في صعوبات التعلم**،ط2، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

55. الوقفي، راضي. (2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**،ط1، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

56. الوقفي- راضي، (2004)، **أساسيات التربية الخاصة**، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

57. الوقفي،راضي. (2009). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

58. ياسر، سالم. (1988). **دراسة تطوير اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية**، مجلة دراسات ،العدد (8) الجامعة الأردنية، ص 113ـ 162.

## References:


1. Baars, B. J. (2003). **How Conscious Experience and Working Memory Interact. Trends in Cognitive Sciences**, vol. 7. No.4, April.166-172.
2. Baars, B. J. (2003). **The Global Brain Web. Science & Consciousness Review**, October, N o 2.1-9.
3. Bryan Schwartz Tanis and McGrady Harold. (1972). "**Use of Teacher Rating Scale**", Journal of Disabilities, V. 5, n. 4, April, , P. 26-33.
4. Belford Barbara and Blumberg H.M .(1975). "**Factor Analytic Study of the Revised Illinois of Psycholinguistic Abilities (ITPA)", Perceptual and Motor Skills**, V.40 P. 153-154.
5. Bryan Schwartz Tanis and McGrady Harold. (1972). "**Use of Teacher Rating Scale"**, Journal of Disabilities, V. 5, n. 4, April, P. 26-33.
6. Cecil D. Mercer (1997), "**Students With Learning Disabilities**", P. 544, University of Florida.
7. Bryant, Diane Pedortty, et. al. (1999**) "Instructional strategies for Content-area ReadingInstruction", (Intervention in school and Clinic ),** Vol. 34 , No. 5, PP.293-302
8. Celebre, G. (1971). **Psycholinguistic Abilities and Oral Work Recognition Associated with Relative, Level**, Doctoral Dissertatation, Temple Univ.
9. Cohen, N. J.; Vallance D.; Barwick, M.; Im, N.; Menna, R.; Horodezky & Isaacson,L .(2000).**The Interface between ADHD and Langugae Impairment :An Examination of Langugae, Achivement, and Cognitive Processing. J. Child Psychol. Psychact**., vol.41, no.3, 353-362.
10. Das, J. P. (2001). **"Reading Difficulties & Dyslexia: AnInterpretation for Teachers",** Sarka Educational Resources, Canada.

11. David Crytal (1980). **Introduction to Language Pathology**, Vol. 37, No. 1, PP. 51-54.
12. Deese, C,( 1978)"**A Study of the Discrimination by the Subtests of revised Illinois Tests of Psycholinguistic Abilities between Successful and Unsuccessful Readers of Normal Intelligence** "Journal of Speech and Hearing Disorders, V.43,No.I,February, p.58.
13. Donald D.Hammill Nancy Mather Rhia Roberts,(2001) **Illinois Test of Psycholinguistic Abilites3**
14. Elkins John and Sultman William F. (1981). "ITPA and Learning Disabilities .A discriminant Analysis", Journal of learning Disabilities, V. 14, No. 2, February, P. 88-92.
15. Gearheart, B.R. (1985). **Learning Disabilities: "Educational Straegies"**,4th ,ed .s t. Limes Mirror _ Mosby College pubishing.
16. Hirshoren Alfred, (1969) "**A comparison of the predictive Validity of the Revised Stanford - Binet Intelligence Scale and the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities", Exceptional Children**, V. 35, P. 517-521.
17. Huizinga James Raleigh, (1973). " **The Relationship of the Illinois test of Psycholinguistic Abilities to the Stanford – Binet from L-M and the Wechsler Intelligence Scale for Children"**, **Journal of learning Disabilities,** V. 6, P. 451-456.
18. James R. Booth and Douglas D. Burman (2001). **"Understanding the Nature-Nurture Interactions in Language and Learning Differences Learning Disability Quarterly"**, Journal of Speech Education Vol. 24, No. 3 pp. 205 - 215.
19. Kiniry Sue and Marphy Martha. ( 1972). **Differentiating Elementary Children with Learning Disabilities Using the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities",** Dissertation Abstract International , V.33, P.1046.

20. Kirk Samuel ,A., and Lord. (1979). **Exceptional Children Educational Resources and Perspectives**, Houghton Mifflin Company, Boston, U.S.A,.

21. kirk Samuel, A. and Gollagher, James J. (1983). **exceptional Children**, Houghton Mifflin Company, Boston.

22. Lanctot Virginia Benson.(1975). **A Reliabiliy study of the Auditory closure and sound Blending subtests of the Revised Illinois Test of Psycholinguistic Abilities** ,Master thesis , California state university.

23. Mercer, C. D. (1983). **Students With Learning Disabilities** , 2nd. ed, Columbus, A Bell & Howell company .

24. Mercer.(1997).**Student with Learning disbitities** ( 5th Ed).USA: MerriIL and imprint of practice hell.

25. Newcomer Phyllis and Hare Betty and Hamill Donald and Mcgettigan James,( 1974). " **Constract Validity of the ITPA", Exceptional Children** ", V. 40, April, P.509-510.

26. Pyrizzolo Prancis, J. and Obrzut John, E. and Hesswilson D. (1983). "**Construct Validity oh the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities for a Clinic Population**", **Psychology in the Schools**, V. 20, P. 146-152.

27. Stewart David W. (1977). **"The Factorial Structure of the ITPA and WISC Subtests in Three Diagnostic Groups**", Journal of Clinical Psychology, January, V.33, No. 1, PP.199-204.

28. Swanson, H. L. (1987). **"Information Processing Theory And Learning disabilities: An Overview"**, Journal of Learning Disabilities, Vol . (20), No. (1) , PP. 3 -7.

29. Washington D. Ernest and Teska A. James. (1970). " **Correlations Between the wide-Range Achievement Test, the California Achievement Test, the Stanford – Binet and the**

**Illinois Test of Psycholinguistic Abilities"**, **Psychobiological Reports**, , No.26, P.291-294.

30. Wite John A. (1972). " **An investigation of The Reliability of the Illinois Test of psycholinguistic Abilities With Fourth G RADE Children**", Master Thesis, Glassboro State college.
31. Wong, B.(1979). **"The Role of theory in Learning Disabilities, Research: part, An Analysis of problems", Journal of in Learning Disabilities**, VOL. (12) ,NO. PP:15_24 nov.
32. Wong, Bernice Y. L. (2004). **Learning About Learning Disabilities**, Elsevier Academic Press, Amsterdam.

# قائمة الملاحق

[1]: أسماء السادة المحكمين .

[2]: مدارس العينة في مدينة دمشق .

[3]: أسماء المدارس التي سحبت العينة منها .

[4]: أسماء المدارس وعدد ذوي صعوبات التعلم .

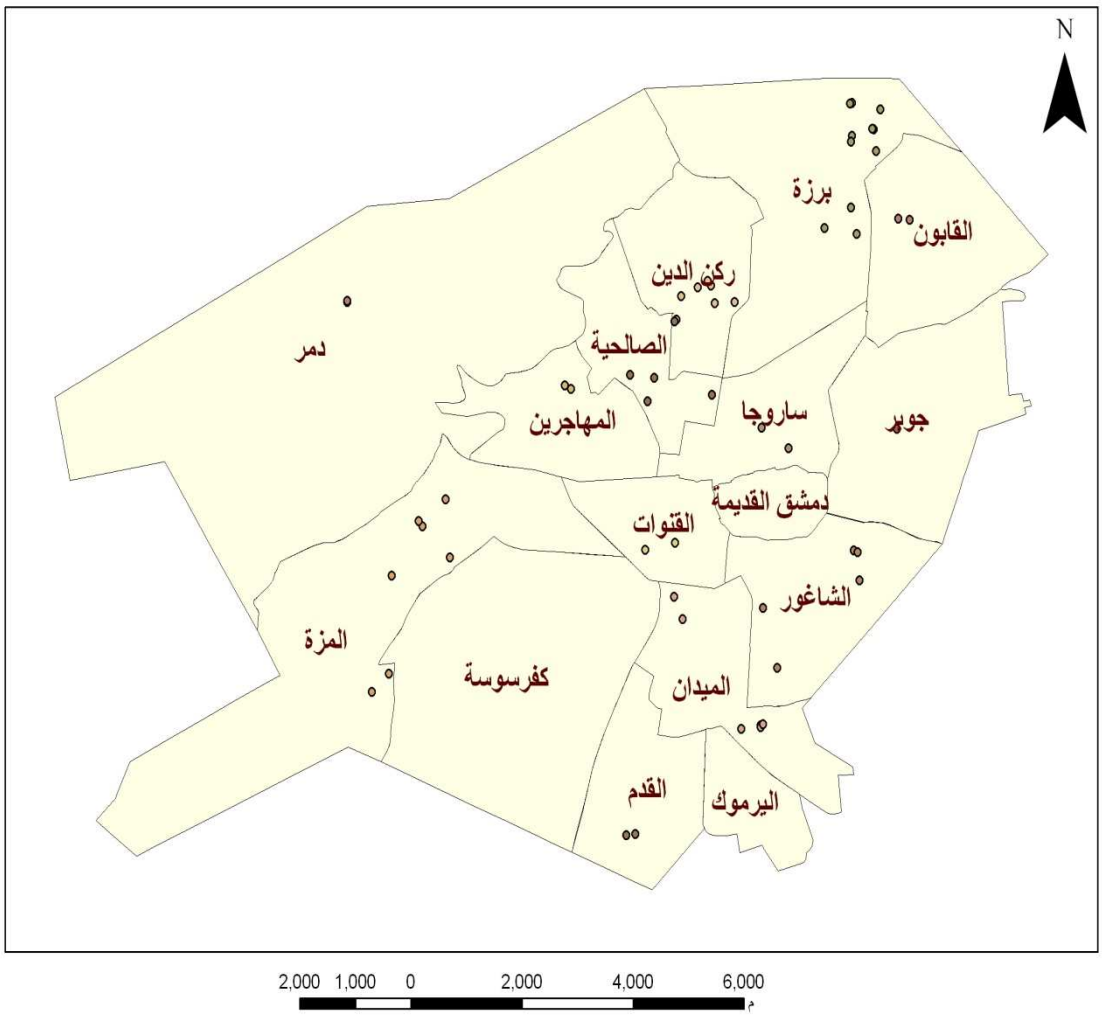
# الملحق (1)

## أسماء السادة المحكمين

| م | اسم السيد المحكم | الصفة العلمية | الجامعة |
|---|---|---|---|
| 1 | **أ.د. فايز صندوق** | الأستاذ الدكتور في قسم اللغة الانكليزية | كلية الآداب ــ جامعة دمشق |
| 2 | **أ. د. سهاد مللي** | الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة | كلية التربية ــ جامعة دمشق |
| 3 | **د. ياسر جاموس** | المدرس في قسم القياس والتقويم | كلية التربية ــ جامعة دمشق |
| 4 | **د. مازن فرحان** | المدرس في قسم الترجمة | قسم الترجمة الفورية |
| 5 | **د. رنا قوشحة** | المدرسة في قسم القياس والتقويم | كلية التربية ــ جامعة دمشق |
| 6 | **د. يسرى عبود** | المدرسة في قسم القياس والتقويم | كلية التربية ــ جامعة دمشق |
| 7 | **د. هيفاء البقاعي** | المدرسة في قسم القياس والتقويم | كلية التربية ــ جامعة دمشق |
| 8 | **د. رجاء عواد** | المدرسة في قسم التربية الخاصة | كلية التربية ــ جامعة دمشق |
| 9 | **د. سعاد معروف** | المدرسة في قسم المناهج | كلية التربية ــ جامعة دمشق |
| 10 | **د. سناء الخطيب** | المدرسة في قسم المناهج | كلية التربية ــ جامعة دمشق |
| 11 | **ليلى محمد** | الموجهة الأولى للغة العربية | في وزارة التربية |

# الملحق (2)

## مدارس العينة في مدينة دمشق



## الملحق (3)

## أسماء المدارس التي سحبت العينة منها وتوزع أفراد المجتمع الأصلي للبحث والعينة المنتقاة وعدد تلاميذ الصفوف الثالث والرابع والخامس الإلزامي في محافظة دمشق

| الرقم | اسم المدرسة | عدد التلاميذ في كل صف | | | | عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الثالث | الرابع | الخامس | المجموع | الثالث | الرابع | الخامس | المجموع |
| 1 | أبي زيد الأنصاري | 51 | 37 | 53 | **141** | 4 | 2 | 4 | **10** |
| 2 | سعد الدين قواص | 82 | 87 | 95 | **264** | 6 | 5 | 9 | **20** |
| 3 | صفية القرشية | 202 | 252 | 224 | **678** | 9 | 15 | 11 | **35** |
| 4 | 6 تشرين | 143 | 159 | 158 | **460** | 10 | 11 | 13 | **34** |
| 5 | الخليل بن احمد الفراهيدي | 385 | 394 | 444 | **1223** | 15 | 18 | 23 | **56** |
| 6 | ليلى الأخيلية | 235 | 184 | 183 | **602** | 11 | 10 | 12 | **33** |
| 7 | محمد ضامن | 138 | 115 | 99 | **352** | 11 | 8 | 5 | **24** |
| 8 | عدنان المدني | 136 | 114 | 139 | **389** | 7 | 6 | 9 | **22** |
| 9 | 8 آذار | 487 | 488 | 438 | **1413** | 28 | 25 | 23 | **76** |
| 10 | عبدالله الزبير | 183 | 139 | 165 | **487** | 13 | 9 | 9 | **31** |
| 11 | صالح مصلى | 204 | 198 | 330 | **732** | 17 | 14 | 19 | **50** |
| 12 | لبابة الهلالية | 205 | 155 | 147 | **507** | 15 | 11 | 12 | **38** |
| 13 | مصطفى شمايط | 85 | 55 | 97 | **237** | 5 | 4 | 7 | **16** |
| 14 | زينب الهلالية | 127 | 123 | 70 | **320** | 10 | 9 | 5 | **24** |
| 15 | يحيى عقيد | 87 | 87 | 106 | **280** | 6 | 6 | 9 | **21** |
| 16 | زينب فواز | 237 | 246 | 231 | **714** | 17 | 13 | 15 | **45** |
| 17 | الياس فرحات | 150 | 255 | 268 | **673** | 11 | 17 | 21 | **49** |
| 18 | تيسير رضوان | 82 | 131 | 110 | **323** | 6 | 9 | 8 | **23** |
| 19 | باحثة البادية | 73 | 68 | 69 | **210** | 5 | 4 | 4 | **13** |
| 20 | الشريف الرضي | 99 | 109 | 116 | **324** | 6 | 8 | 9 | **23** |
| 21 | احمد اومري | 72 | 190 | 227 | **489** | 5 | 11 | 13 | **29** |
| 22 | التطبيقات المسلكية | 183 | 232 | 217 | **632** | 9 | 13 | 14 | **36** |
| 23 | ابن المعتز | 84 | 109 | 228 | **421** | 6 | 8 | 17 | **31** |
| 24 | ست الشام | 92 | 94 | 120 | **306** | 6 | 6 | 11 | **23** |
| 25 | بنت الشاطئ | 42 | 80 | 78 | **200** | 5 | 5 | 6 | **16** |
| 26 | أم البنين | 79 | 101 | 107 | **287** | 5 | 7 | 8 | **20** |

| الرقم | اسم المدرسة | عدد التلاميذ في كل صف | | | | عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الثالث | الرابع | الخامس | المجموع | الثالث | الرابع | الخامس | المجموع |
| 27 | فاطمة المخزومي | 72 | 99 | 128 | **299** | 5 | 7 | 9 | **21** |
| 28 | طارق بن زياد | 139 | 148 | 161 | **448** | 9 | 11 | 11 | **31** |
| 29 | سعد الله الجابري | 134 | 119 | 130 | **383** | 10 | 9 | 10 | **29** |
| 30 | تقي الدين الدمشقي | 76 | 68 | 75 | **219** | 5 | 5 | 4 | **14** |
| 31 | صالح الدين الصباغ | 67 | 78 | 87 | **232** | 5 | 5 | 6 | **16** |
| 32 | عبد الملك | 45 | 45 | 61 | **151** | 3 | 3 | 4 | **10** |
| 33 | عسالي للبنين | 60 | 51 | 37 | **148** | 4 | 2 | 2 | **8** |
| 34 | محمد جميل سلطان | 77 | 80 | 99 | **256** | 5 | 6 | 7 | **18** |
| 35 | أم هاني القرشية | 61 | 70 | 99 | **230** | 4 | 5 | 7 | **16** |
| 36 | محي الدين العربي | 115 | 127 | 130 | **372** | 7 | 9 | 9 | **25** |
| 37 | بكري قدورة | 151 | 171 | 158 | **480** | 9 | 11 | 11 | **31** |
| 38 | رامز الصباغ | 78 | 73 | 87 | **238** | 5 | 5 | 6 | **16** |
| 39 | عثمان ذي النورين | 252 | 224 | 214 | **690** | 17 | 13 | 13 | **43** |
| 40 | العرفان | 74 | 87 | – | **161** | 5 | 5 | – | **10** |
| 41 | الخوارزمي | 73 | 91 | 91 | **255** | 5 | 5 | 4 | **14** |
| 42 | يحيى عقيد | 74 | 80 | 93 | **247** | 5 | 6 | 5 | **16** |
| 43 | قتيبة بن مسلم الباهلي | 78 | 112 | 97 | **287** | 5 | 8 | 6 | **19** |
| 44 | ربيعة الأيوبية | 86 | 85 | 193 | **364** | 5 | 4 | 13 | **22** |
| 45 | أبي ذر الغفاري | 180 | 206 | 229 | **615** | 9 | 15 | 17 | **41** |
| 46 | مصطفى شمايط | 78 | 104 | 76 | **258** | 5 | 7 | 5 | **17** |
| 47 | 16 تشرين | 120 | 156 | 157 | **433** | 6 | 9 | 9 | **24** |
| 48 | آمنة الزهرية | 102 | 138 | 78 | **318** | 6 | 8 | 5 | **19** |
| 49 | جوبر المحدثة | 89 | 167 | 155 | **411** | 6 | 11 | 10 | **27** |
| 50 | أحمد اسعد كدك | 120 | 87 | 101 | **308** | 9 | 5 | 8 | **22** |
| 51 | دمر المحدثة | 69 | 98 | 65 | **232** | 5 | 5 | 4 | **14** |
| 52 | عبد الرحمن الخازن | 117 | 114 | 228 | **459** | 6 | 8 | 13 | **27** |
| 53 | الجاحظ | 228 | 203 | 111 | **542** | 14 | 12 | 7 | **33** |
| 54 | جمال الدين القدسي | 182 | 227 | 202 | **611** | 11 | 11 | 13 | **35** |
| 55 | المتنبي | 133 | 144 | 202 | **479** | 7 | 9 | 14 | **30** |
| 56 | رشاد قصيباتي | 119 | 199 | 216 | **534** | 7 | 12 | 15 | **34** |
| | **المجموع** | **7192** | **7853** | **8279** | **23324** | **452** | **485** | **543** | **1480** |

# الملحق (4)

## أسماء المدارس وعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف (حسب محكات البحث)

| الرقم | اسم المدرسة | عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الثالث | الرابع | الخامس | المجموع |
| 1 | أبي زيد الأنصاري | 3 | 2 | 3 | 8 |
| 2 | سعد الدين قواص | 4 | 3 | 5 | 12 |
| 3 | صفية القرشية | 4 | 6 | 5 | 15 |
| 4 | 6 تشرين | 5 | 9 | 7 | 21 |
| 5 | الخليل بن احمد | 9 | 11 | 12 | 32 |
| 6 | ليلى الأخيلية | 7 | 8 | 7 | 22 |
| 7 | محمد ضامن | 6 | 5 | 4 | 15 |
| 8 | عدنان المدني | 5 | 4 | 5 | 14 |
| 9 | 8 آذار | 9 | 12 | 13 | 34 |
| 10 | عبد الله الزبير | 8 | 6 | 5 | 19 |
| 11 | صالح مصلى | 9 | 9 | 10 | 28 |
| 12 | لبابة الهلالية | 8 | 9 | 8 | 25 |
| 13 | مصطفى شمايط | 4 | 4 | 5 | 13 |
| 14 | زينب الهلالية | 8 | 7 | 5 | 20 |
| 15 | يحيى عقيد | 4 | 4 | 7 | 15 |
| 16 | زينب فواز | 9 | 9 | 7 | 25 |
| 17 | الياس فرحات | 9 | 8 | 11 | 28 |
| 18 | تيسير رضوان | 4 | 5 | 4 | 13 |
| 19 | باحثة البادية | 4 | 3 | 3 | 10 |
| 20 | الشريف الرضي | 3 | 5 | 5 | 13 |
| 21 | احمد اومري | 3 | 7 | 7 | 17 |
| 22 | التطبيقات المسلكية | 8 | 9 | 9 | 26 |
| 23 | ابن المعتز | 5 | 5 | 9 | 19 |
| 24 | ست الشام | 4 | 4 | 7 | 15 |
| 25 | بنت الشاطئ | 3 | 3 | 4 | 10 |
| 26 | أم البنين | 5 | 4 | 6 | 15 |
| 27 | فاطمة المخزومي | 4 | 4 | 7 | 15 |
| 28 | طارق بن زياد | 6 | 7 | 7 | 20 |

| الرقم | اسم المدرسة | عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الثالث | الرابع | الخامس | المجموع |
| 29 | سعد الله الجابري | 7 | 5 | 4 | 16 |
| 30 | تقي الدين الدمشقي | 3 | 3 | 2 | 8 |
| 31 | صالح الدين الصباغ | 4 | 4 | 5 | **13** |
| 32 | عبد الملك | 2 | 1 | 2 | **5** |
| 33 | عسالي للبنين | 2 | 1 | 1 | **4** |
| 34 | محمد جميل سلطان | 4 | 3 | 4 | **11** |
| 35 | أم هاني القرشية | 2 | 3 | 4 | **9** |
| 36 | محي الدين العربي | 4 | 5 | 5 | **14** |
| 37 | بكري قدورة | 6 | 7 | 8 | **21** |
| 38 | رامز الصباغ | 3 | 3 | 4 | **10** |
| 39 | عثمان ذي النورين | 11 | 9 | 8 | **28** |
| 40 | العرفان | 3 | 3 | – | **6** |
| 41 | الخوارزمي | 3 | 3 | 2 | **8** |
| 42 | يحيى عقيد | 3 | 4 | 3 | **10** |
| 43 | قتيبة بن مسلم الباهلي | 4 | 5 | 5 | **14** |
| 44 | ربيعة الأيوبية | 3 | 2 | 7 | **12** |
| 45 | أبي ذر الغفاري | 5 | 7 | 7 | **19** |
| 46 | مصطفى شمايط | 4 | 5 | 3 | **12** |
| 47 | 16 تشرين | 4 | 7 | 6 | **17** |
| 48 | آمنة الزهرية | 4 | 5 | 4 | **13** |
| 49 | جوبر المحدثة | 5 | 6 | 7 | **18** |
| 50 | أحمد اسعد كدك | 6 | 3 | 5 | **14** |
| 51 | دمر المحدثة | 4 | 3 | 2 | **9** |
| 52 | عبد الرحمن الخازن | 4 | 5 | 7 | **16** |
| 53 | الجاحظ | 7 | 7 | 5 | **19** |
| 54 | جمال الدين القدسي | 8 | 7 | 7 | **22** |
| 55 | المتنبي | 5 | 7 | 7 | **19** |
| 56 | رشاد قصيباتي | 5 | 6 | 7 | **18** |
| | **المجموع** | **285** | **301** | **318** | **904** |

**Damascus University**

**Faculty of Education**

**Dept. of Assessment and Psycho- educational Measurement**

# Illinois Test of Psycholinguistic Abilities

## A Psychometric study of the test on sample group of students with learning difficulties in basic education schools in Damascus Governorate.

***This research has been done to obtain a master degree in Assessment And Measurement***

**Prepared by**

**Nawal Esmaeel Motlak**

**Supervised by**

**Dr. Azizeh Rahmeh**

**Instructor in Assessment And Measurement Department**

2009−2010

# THE SUMMARY

## Introduction:

The concept of Learning difficulties is one of the most recent educational concepts that are being used in our times . It means that a group of student can't be categorized under the known disabilities . Student with learning difficulties are incapable of learning to a level that meet their abilities. The concept of learning difficulties indicates students who have a difficulty to understand , write and read or make calculations. This becomes clear in a form that they can't utter words or read, write or calculate . These difficulties are evident in school students.

With the evolution of education with special needs , a strong relation appeared between this education and psychological measurement .Education and psycho measurements are highly important in modern psychological science . This importance comes from it's scientific and research values and to its ability to measure mental capabilities and psychological actions. Besides to disclose all gaps, strength and weakness in knowledge resources of students, so it is necessary to recognize students with learning difficulties and take appropriate preventive actions and therapy in order to achieve academic success.

One of the most significant tests to discover learning difficulties is Illinois test of psycholinguistic abilities . its used to measure different features of learning difficulties and diagnose disability in basic operations (linguistic, visual, realization) . This test fits children age group2 to 10 years old.

It's composed of 2 parts:

Oral subsidary test which contains 6 subsidiary tests -

- Written subsidary test which contains 6 subsidary tests

## Research significance:

### Theoretically:

1. Studies and researches estimate percentage of students with learning difficulties as%18 of total students which highlight the importance to work on learning difficulties and to care of students who suffer of such difficulties .
2. the value of " Illinois" test of psycholinguistic abilities ", as it provides a chance to obtain descriptive , categovisristic, diagnostic information of learning difficulties characteristics with students .
3. study this test and disclose It's psychometrics characteristics through applying it on a wide range test example and use variety of steadiness and truth tools.
4. the inavailability of such researches in the local context about the subject .

**Practically:**

1. this research is important because it will provide a useful toll that helps specialists in the educational institutions in SAR to diagnose learning difficulties .
2. The research results will be useful in adapting and formulating future educational plans in specific teaching periods.
3. This research is one of the pioneer studies in this area.

## The research objectives:

### Overall objective:

- Main objective of this research is to provide Illinois test to diagnose and Categorize student with learning difficulties in cycle 1- of basic education according to the local context.

**In order to achieve this overall objective, the research concentrated on the following points:**

1. Study psychometric characteristics off Illinois test after applying it to a sample group of students in basic education .
2. study disparities and differences among research sample group according to sex and age group indicators .
3. build reliable standards for age performances that can be used in explanation of pure results coming from applying this test on sample group of students.

## The research quires:

**The research tries to answer the following queries:**

Q1: what is the shape of proposed Syrian division of Illinois test ? is it close to average division?

Q2: What are the truth and steadiness indicators of the Syrian proposed picture of Illinois test ….?

Q3: Are there any statistical indicative disparities in level (0,05)among psycholinguistic abilities of students with L/D according to age variable ?

Q4: Is there any influence of sex and age interaction in rates of individuals in sample group and the 12 sub –tests and the over all test ?

Q5: is there any differences of statistical indication between average rates of individuals of sample group on the 12 sub-tests and over all test based on sex variable?

## Research methodology and procedures:

The researchers used the Analytical descriptive methodology in order to answer questions and achieve the research goals the researcher used two trends:

**theoretical**: the researcher used theoretical research methods which includes (description)and comparative tools . this concentrates on providing general

des cription of the test and test sub-test ,the adapted theatrical basics and learning about all relative arts and theoretical basics the authors relied on to build this test and all sub-levels of measuring learning difficulties and the influential factors

**Trend two /field & descriptive:**

Translate Illinois rules into Arabic and present this translation to jury to validate it.

- Apply this test on a town sample that has the same qualification of the basic sample to validate the clarity of the test items and instructions and how far this test had been applied to sample test understood

**what are difficulties that may arise from application?.**

- Apply this test on another samples in order to calculate truth & steadiness issues
- Apply the final shape of the test on basic sample group to answer on the research questions.

Make all needed statistical operations.

## Research tools:

1. Observation list of learning difficulties symptoms " which in adapted by prices thought center " .
2. Successive Matex Raven test , it includes 60 items divided into 5 parts , it fits age groups from /6 – 60/ .
3. Behavioral characteristics Estimates measurements of students with L.D prepared.composed of so paragraphs of /5/ dimensions ( general type, attention and memory /writing and reading /general reaction /achievement and motivation ) .
4. behavioral estimate measurement to divide L.D cases . prepared by Michel Best …it is divided into 2 parts/ a verbal and non-verbal standardit is composed24 paragraph divided on 5 dimensions this has been developed on Kuwaiti sample.
5. Personal Estimate measurement Battary of Academic and developmental learning difficulties prepared by fathi azyat which aims to disclose students who have Disturbances. Disorders
6. reading test by Radi al wafi .
7. Students scores and performance s in Arabic and math .
8. Illusion test 0individual application .

## The research community and samples :

The original community is composed of public school students grades 3/4/5/ in regular basic education , Damascus governorate age group (9-11) years .

Research sample is consisted of :

**1st** : exploratory sample : 30 males/ females students which has the basic characteristics of the major sample .

**2nd**: Truth and steadiness sample : Is students M/F
**3rd:**Truth and steadiness sample :Illionois test : 222 M/F.
**4th**: normal students group 122M/F .
**5th**: standardization sample : 537 students from Damascus schools .

## Research Resources bounds limits :

1. **Human resources limits** : Syrian students with L.D from public school basic Education , Damascus , age range from (8-11) years grades (3-4-5) .
2. **Time bound /duration limits** : practical part of the research had been applied during 1st and 2nd term of the school year /2008-2009/and last until 1st term of /2009-2010 / .
3. **Space limits Damascus governorate place .**

**The2nd chapter** of the research handled a set/ group of studies related to truth and steadiness of the test and other studies which applied this test . Both kinds of studies presented 2 axes :

**The 1st axe** presented an introduction of the previous foreign studies which included a group of studies about truth and steadiness of the test and other studies which applied this test .

**2nd axe** presented Arabic studies which applied the test to discover behavioral characteristics of students with learning disabilities .

**The 3rd chapter** presented the concept of learning difficulties , theories , explanatory samples of L.D and ratio of pore valiance characteristics of students with learning difficulties and methods of L.D diagnose .

**The 4th chapter** presented description of the test , indicating the objective /goal – and shapes of test evaluation .

**The 5th chapter:** handle the procedures followed by the researcher to provide a picture of Illinois **…**test according to the Syrian context to diagnose L.D , selection of sample group in basic education , the main sample of the study , adscription of tools used and this chapter includes an explanation procedures of application of the main study statistical methods and adscription of tests applied in this research and it's psychometric characteristics .

**The 6th chapter:** procedures of the explanatory study besides psychometric characteristics of Illinois test of psycholinguistic abilities /ITBA-3/.these adapted characteristics to calculate truth and steadiness besides the main field study where the measure had been used o sample students group of L.D in basic education to answer the research questions and to prepare the test in it's final Syrian shape /picture .

## The research results :

Truth and steadiness indicators of the proposed Syrian picture of Illinois test had been calculated according to sex variable , and age through several ways:

# THE SUMMARY

- **The content validity** : it has been presented to a group of jury and specialists in English language and evaluation , measurement , specialists in special Education .
- **internal coherence** measurement varied between acceptable and good which indicated to the coherence of sub – measurement of psycholinguistic abilities of learning difficulties .internal connections of test varied between (.896**- .690**)
- which means( 0,01) indicative
- The research concluded that there is a statistical indicative relation in indicator level (0,01) between sub- level dimension of Illinois measure and scales /scores in each of the students scores in Arabic /Math and the overall score of students . these indicators varied between (.789**- .565**).

**DFGHJKL;**

**-factor analysis :** Results showed 3 indicative statistical factors :

**1**- linguistic composer factor

**2**- understanding and grammar

**3**- Understanding composer

All these factors are related to the overall linguistic composer the test in composed of 174 items( 0. 30 ).this study confirm the recent results of other studies ,while the American study (guidance )

**Truth by confronted groups** : The research pointed out that that ITPA3 is acceptable because this test is capable of identifying regular student s from those who suffer from learning difficulties .

**The test steadiness had been calculated through research methods:**

-Steadiness by replay: (812** )-

Knonba Kh ALFA method:(934** )-

Half partial method: (893** )-

-results confirmed that there are disparities among psycholinguistic self abilities of students with L.D according to age group to the benefit of senior/older age group.

**Concerning sex and age factor** and it's impact on sample individuals scores in the 12 sub-tests and the overall test ; the dual disparity analysis proofed that there is an interaction between sex and age ,Female performance was higher than male age 9 years .While male performance in age group (10-11) was higher than female students .

Concerning the existence desperation of statistical indication between average of sample individual scores on 12 subtests and overall test based on sex variable .

The research confirms that there are statistical disparities /differences between male and female in Arabic grammar test and erythematic sequences to the benefit of male

# THE SUMMARY

The potential value of these tests was less than (0,05 )
-results indicated that this test in it's image /shape according to the Syrian context can be used locally in Damascus

**Research commendation's**:

In the light of the research results which found that this test is steady and truthful, and it is capable of distinguishing between regular and students with learning difficulties and it is good to be used locally in Damascus , the research recommends the following :

1. prepare individual educational program for students of Student with learning difficulties.
2. Use Illinois psycholinguistics test as a tool to prepare the group programs to overcome difficulties.

And the main concern should be on what strategy should be used in therapy which mean concentrates on:

- train students to copy words, /sentences from the board and book correctly.
- Train students to re-write words in the same order and spell words, and train them on composing letters to formulate meaning full words and spelling them . Train students on correct grammar rules including grammar sentences , connect nouns to adjectives, and to fill in the missing letters .

3. To study the truth of this measure in other Syrian governorates in order to be applicable nationally .
4. study truth of the test on all age groups .
5. communication mechanism with all official concerned with Educational process to benefit from it to help students to solve there school problems .
6. Establish specialized institution rationing to adopt this process starting from selection of appropriate test for all, and translating then application through trained and specialized trainers and exhausting results.